LE DROIT À L'ÉDUCATION

Travaillé et présenté par
Alban LAHAYE, Bastien LIÉGARD et Luc TRAVERSO

Sous la direction de Mme. Marion LACAZE, Maîtresse de conférence en droit privé et sciences criminelles

INTRODUCTION

Selon Katarina TOMASEVSKI, rapporteuse spéciale des Nations unies pour le droit à l'éducation entre 1998 et 2004, "*L'éducation […] est la clé qui ouvre la porte à l'exercice d'autres droits humains*.[1]" Cette déclaration souligne le rôle central de l'éducation en tant que vecteur essentiel de la réalisation des droits humains, en particulier pour les enfants, dont la vulnérabilité nécessite une protection juridique spécifique.
Avant d'explorer ces variations dans une perspective de droit comparé, il est crucial de définir précisément les termes de ce sujet.

L'appréhension du droit à l'éducation présuppose une compréhension de ce qu'est un droit et de ce qu'est l'éducation, tout en terminant par une approximation de ce que peut être le droit à l'éducation.
L'utilisation du terme de "*droit*" peut être ici rattachée à la notion de droits fondamentaux, à savoir des droits inhérents à la dignité humaine, qui sont universellement reconnus et protégés à un niveau supérieur dans l'ordre juridique, notamment par des textes comme les constitutions nationales ou les conventions internationales.
Selon le doyen Favoreu « *Un droit fondamental est une permission juridique consacrée par une norme de degré supérieur, Constitution et/ou traité, et garantie par l'existence d'un juge que les titulaires de ce droit peuvent saisir. Ils se caractérisent donc par son rang supra-législatif et sa justiciabilité* »[2]. Le caractère fondamental, ou "*fondamentalité*", du droit est dû à son inscription formelle dans des textes internationaux ou supra législatifs voire constitutionnels, notamment durant l'après-guerre avec la création de l'Organisation des Nations Unies.
Ces droits garantissent aux individus des protections contre les abus de pouvoir et assurent des conditions de vie dignes et justes.
Le langage utilisé pour décrire ces droits est également révélateur. En droit comparé, on observe une grande diversité terminologique : "*droits et libertés fondamentaux*", "*droits de l'Homme*", "*droits humains*", etc. Bien que souvent utilisés comme synonymes, ces termes peuvent également indiquer des distinctions subtiles, notamment entre des droits plus déterminés, que l'État doit garantir de manière active via une action concrète (droits *à*), et des libertés plus indéterminées, qui impliquent avant tout une abstention de l'État (droits *de*). Bien que cette distinction ait été développée en théorie, la pratique démontre une opacité entre les droits qui, souvent, nécessitent tant une abstention qu'une prestation de l'État.

[1] TOMASEVSKI K. (2000), "*Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation*", Nations Unies, Conseil Economique et Social, Commission des droits de l'Homme
[2] DORD O., ANDRIANTSIMBAZOVINA J., GAUDIN H., MARGUÉNAUD J.-P, (2008), "*Droits fondamentaux", in* Dictionnaire des droits de l'homme et alii (dir.), PUF, Paris, p. 333.

Dans le cas présent, le "*droit à l'éducation*" fait référence à l'obligation positive de l'État d'assurer une éducation aux individus.
Ceci dit, une distinction est à noter entre la version anglaise du Protocole additionnel n°1 à la Convention européenne des droits de l'Homme en matière de droit à l'éducation, qui évoque un "*right to education*" et la version française qui traite du "*droit à l'instruction*".
Cette différence de terminologie n'implique pas une divergence sur le fond du droit protégé, mais plutôt des nuances de traduction liées aux traditions linguistiques et culturelles des deux langues officielles du Conseil de l'Europe. Évoquée également dans le Préambule de la Constitution de 1946, sous la IIIe République française, l'instruction fait écho à un socle de valeurs communes enseignées à l'École républicaine laïque. En Norvège, les textes traduits évoquent la notion d'instruction. Cependant, on retrouve en norvégien deux termes pouvant se traduire par "éducation". Le premier, "*utdanning*" désigne le processus éducatif tandis que le second, "*utdannelse*" fait plutôt référence au résultat dudit processus ; c'est ce dernier qui est utilisé dans la Constitution norvégienne. Les deux mots ont la même étymologie, à savoir le danois, lui-même emprunté au Moyen-bas allemand "*danne*" et signifiant former, façonner.
En Espagne, le terme "*educación*" évoqué dans la Constitution à l'article 27.1 ainsi que dans la version traduite dudit protocole de la CEDH, englobe à la fois l'aspect formel de l'enseignement et le processus plus global de socialisation et d'acquisition de compétences. Notons tout de même l'utilisation de l'expression "*instrucción pública*" dans certains textes, par exemple, dans la Constitution de Cadix de 1812, que l'on évoquera plus tard.

Dans les commentaires adressés au Code de l'éducation français de l'édition Dalloz[3], on retrouve, à l'introduction du *Titre 1 : Droit à l'Éducation*, au *paragraphe B*, consacré au *contenu du droit à l'éducation*, une triple distinction entre "*Éducation ? Instruction ? Formation ?*".
Cette dernière revient à se demander "*Quelle est la mission de l'école, au sens large du mot ?*" à travers une réponse en trois axes. D'abord, le *savoir*, ensuite le *savoir-faire* et enfin le *savoir-être*. Étant donné le prisme de notre analyse, il convient d'écarter cette vision du sujet.

D'un côté, la définition de l'éducation se veut horizontale. Étymologiquement, le mot "*éducation*" est directement issu du latin *educatio* du verbe *ducere* qui signifie conduire et guider vers un certain nombre de valeurs, en rapport avec l'idée de pédagogie et du caractère social qui englobe la notion.
D'après la première définition du Larousse français, l'éducation représente l' "*Action d'éduquer, de former ; manière de dispenser cette formation.*"
De l'autre, l'instruction, terme évoqué dans l'article 2 du Protocole n°1 de la CEDH, et donc utilisé comme un synonyme d'éducation, témoigne, dans la langue française et à l'inverse des arguments de Condorcet dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* en 1791, d'une vision plutôt verticale, via une transmission de connaissances à des générations futures. L'accent est mis sur le contenu transmis au travers des enseignements.
Il est ici important d'effectuer une distinction claire entre les notions d'instruction et d'éducation malgré l'opacité lexicale actuelle. De fait, une brève étude historique de nos cas nous permettra de voir que l'instruction, qui apparaît en Europe au début du XIXe siècle, se développe d'abord institutionnellement, à travers un contenu bien plus réduit que celui d'éducation, qui, pour sa part, ne s'intègre dans les institutions qu'au début du XXe siècle.

[3] DEBÈNE M., MARILLIA F., DE GAUDEMONT C. (2024), "*Code de l'éducation, Code de la recherche 2025, annoté et commenté"*, 19e éd., Dalloz.

Pour la parenthèse historique, comme évoqué plus haut, en France, pendant longtemps, le ministère de l'Éducation s'appelait "*ministère de l'Instruction publique*", soulignant un enjeu politique clé : le rôle de l'État dans l'enseignement. Créée sous l'Empire, l'Université impériale, laïque et indépendante, a suscité des tensions avec l'Église qui revendique la "*liberté d'enseignement*".
Ce débat, évoqué dès 1789, reflète donc la distinction entre instruction, à savoir la transmission de savoirs fondamentaux, et éducation, qui se concentre sur la formation morale et civique. Cette distinction demeure au cœur des discussions sur la liberté d'enseignement, le pluralisme et la laïcité aujourd'hui, dans le débat français.
À partir de 1698, le pouvoir royal en France impose l'éducation en rendant obligatoire l'inscription des enfants dans des écoles paroissiales, principalement pour contrer l'influence protestante. Lors de la Révolution, le Comité d'instruction publique tente de rendre l'éducation laïque et obligatoire, mais ces efforts sont interrompus avec l'arrivée de Napoléon, qui recentralise le système éducatif autour de l'État imposant un contrôle étroit de l'enseignement à travers une organisation hiérarchisée où prédominent la morale et les valeurs de loyauté envers l'Empereur. En 1833, la loi Guizot distingue l'instruction primaire de l'instruction supérieure et structure l'enseignement public : elle impose aux communes de plus de 500 habitants de créer une école primaire et à celles de plus de 800 habitants d'ouvrir une école pour filles, sans pour autant rendre l'enseignement obligatoire ni entièrement laïque. La loi Falloux de 1850 continue de différencier les écoles publiques, plus strictement encadrées, des écoles privées, souvent sous influence religieuse.
Les lois Ferry de 1881-1882 marquent enfin un tournant majeur, établissant une éducation primaire gratuite, laïque et obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans, conformément aux idéaux républicains. Ce mouvement est renforcé par d'autres lois, comme celle de 1879 qui établit des écoles normales pour former des instituteurs laïcs et celle de 1880 qui réorganise les conseils académiques pour limiter l'influence religieuse dans l'instruction publique. Ce cadre éducatif laïc, républicain et accessible à tous marque ainsi une nouvelle ère pour l'enseignement en France.

Du côté espagnol, les textes constitutionnels et légaux du XIXe siècle sont encore marqués par une consécration de la prééminence de l'Eglise catholique, à laquelle n'échappe pas l'instruction.
Comme point de départ, on peut trouver dès 1812 dans la Constitution de Cadix un Titre IX *dénommé "De l'instruction publique*", l'article 366 disposant que "*Dans tous les villages de la Monarchie seront établis des écoles de premières lettres, dans lesquelles sera enseigné aux enfants à lire, écrire, compter, et le catéchisme de la religion catholique, qui comprendra aussi une brève exposition des obligations civiles*".
Il faut cependant attendre 1857 pour qu'une première loi de l'instruction publique dite "*Loi Moyano*" établisse une véritable structure du système éducatif national afin de faire face au problème d'analphabétisme généralisé de l'époque, qui restera en vigueur durant près d'un siècle.
Il convient de mettre en lumière l'innovation particulière de la Constitution de 1931 de la Seconde République espagnole qui établit en son article 48 un système éducatif unifié, gratuit et obligatoire pour l'enseignement primaire. De plus, soulignons que ledit article affirme que la République facilitera l'accès à l'enseignement des espagnols "*économiquement nécessiteux*". Par ailleurs, la Constitution s'écarte grandement du joug catholique en interdisant aux ordres religieux l'exercice de l'enseignement, marquant ici un véritable tournant dans la politique éducative jusqu'ici menée. La Constitution de 1931 est en effet marquée par ses préoccupations sociales et anti-religieuses inspirées des doctrines socialistes et laïques.

Le régime dictatorial franquiste vient cependant mettre un terme à cette modernisation du système éducatif en réinstaurant le régime de la loi Moyano et en remettant aux rênes du système l'Eglise catholique à travers l'apprentissage des valeurs national-catholiques[4].

Brièvement, pendant la période danoise, peu d'efforts ont été entrepris en Norvège pour promouvoir l'instruction publique. Notons que ce terme est utilisé tant en France, qu'en Espagne et qu'en Norvège.
Néanmoins, une ordonnance danoise de 1739 (la Norvège avant 1814 étant unie au Danemark) avait rendu l'instruction primaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 5 à 6 ans[5], cette fois ci dans une perspective luthérienne. Cette dernière exigeait la création d'écoles dans tout le pays. Après l'établissement du régime constitutionnel en 1814, les politiciens norvégiens ont commencé à structurer sérieusement l'organisation des écoles primaires. Ainsi, en Norvège, le ministère des Cultes et de l'Éducation est créé dès l'indépendance (1814). En 1827, le *Storting* (Parlement norvégien) adopta une première loi sur l'instruction publique, inspirée du modèle danois, avec une séparation des écoles primaires en écoles rurales et urbaines, chacune disposant de sa propre législation. Par la suite, le *Storting* promulgua la loi du 12 juillet 1848 sur l'enseignement en ville, celle du 16 mai 1860 pour les zones rurales, ainsi qu'une loi complémentaire en 1869. Avec l'arrivée au pouvoir du parti libéral en 1884, une commission fut créée en 1885 pour élaborer une nouvelle loi, adoptée en 1889, qui réorganisa l'ensemble de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire, initialement encadré par les lois de 1869 et 1878, fut régi à partir de 1896 par une nouvelle législation du 27 juillet de cette même année. Une loi du 6 juin 1896 prévoyait également des mesures pour les enfants moralement abandonnés. L'Université de Kristiania (aujourd'hui Oslo), fondée par décret le 2 septembre 1811, fut régie par la loi du 28 juillet 1824 jusqu'à l'entrée en vigueur d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, le 1er janvier 1907, adoptée le 9 octobre 1905[6].

En balayant l'historique institutionnel du droit à l'éducation en France, en Espagne et en Norvège, nous constatons que ces trois pays sont passés d'une utilisation du terme d'instruction à celui d'éducation, aujourd'hui en vigueur, et qui implique, de fait, une différence quant au contenu même de la prestation. Pour comprendre l'évolution institutionnelle de cette distinction, après avoir fait un bref état des lieux des trois pays, nous pouvons partir du cas français.
La distinction a été évoquée dès 1792, dans le contexte de la Révolution, par Jean-Paul Rabaut-Saint-Étienne, lorsqu'il déclare : "*II faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale. L'instruction publique éclaire et exerce l'esprit, l'éducation nationale doit former le cœur*". Autrement dit, l'éducation nationale relevait d'un projet politique qui attribuait à l'État la mission de remodeler complètement l'esprit des futurs citoyens.
Au fur et à mesure d'évolutions et de changements de pensées, c'est sous l'impulsion du leader radical Édouard Herriot, ancien président du Conseil des ministres de France et ancien Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, que l'appellation "*Éducation nationale*" a finalement pris racine en 1932.
À l'époque, ce terme suscitait débat, comme l'a illustré le discours prononcé par Anatole de Monzie, le 11 juillet de la même année, lorsqu'il devint le tout premier ministre de l'Éducation nationale. Dans ce discours, il justifie cette dénomination en citant des figures historiques telles que Turgot, Rousseau et

[4] DIAZ REVORIO, F. (1998) "*El derecho a la educación"* Parlamento y Constitución. Anuario Núm. 2 Pág. 267-305
[5] https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/forordning-om-skolerne-paa-landet-i-danmark-1739/
[6] Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand BUISSON (édition de 1911), édition électronique : NORVÈGE

Robespierre, tous partisans de l'idéal d'une éducation publique. Cette "*Éducation nationale*" incarne alors les valeurs d'égalité, de gratuité de l'enseignement, et la responsabilité de l'État de guider les jeunes talents. Résumée par l'idée de "*l'école unique*", on observe malgré tout que la conception des relations entre école publique et privée continue d'évoluer.[7]
C'est l'après Seconde Guerre mondiale et l'avènement des Nations Unies qui constitue le point de bascule entre l'instruction et l'éducation.

Le choix de comparer la France, l'Espagne et la Norvège est justifié par plusieurs raisons.

D'abord, ces trois pays sont membres du Conseil de l'Europe et partagent donc un engagement notable envers les droits humains, particulièrement les droits de l'enfant et le droit à l'éducation. Les trois États sont aussi tous parties aux Conventions internationales susmentionnées, le tout permettant d'avoir une base conventionnelle commune exploitable.
Bien que la Norvège ne fasse pas partie de l'Union européenne contrairement à la France et à l'Espagne, et ne sois donc pas signataire de la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne, elle est souvent perçue comme l'un des pays les plus protecteurs en matière de libertés, souvent considérée comme un modèle à suivre. En effet, la Norvège est l'un des pays dont les avancées en matière d'éducation sont les plus notables au niveau européen et mondial.

Ensuite, ce choix est également motivé par des raisons personnelles. La France étant le pays où nous avons reçu notre formation juridique, cela nous offrait un accès plus facile aux outils de recherche. Quant à l'Espagne, deux d'entre nous ont effectué une mobilité à Madrid, attirés par le droit interne espagnol et par la langue. Enfin, concernant la Norvège, un des membres de notre groupe y a effectué son erasmus et y retournera pour rédiger son mémoire, également intéressé par le pays.
Nous avons jugé pertinent d'inclure l'Espagne dans cette étude, notamment en raison de la protection de la liberté religieuse inscrite dans l'article 16.1 de la Constitution espagnole de 1978, du principe de coopération de l'État, prévu à l'article 16.3 de la Constitution espagnole et de l'impact de ces dispositions sur le choix des parents et des enfants en matière de droit à l'éducation.

En Norvège et en Espagne, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans, tandis qu'en France, elle commence dès l'âge de 3 ans et se poursuit jusqu'à 16 ans. Dans le cas français, cette limite est établie par l'article L131-1 du Code de l'Éducation. Du côté espagnol, elle est prévue par l'article 4 de la Loi Organique sur l'Éducation (LOE). Quant à la Norvège, l'âge de fin de l'obligation scolaire est fixé par l'article 2.2 de la Loi sur l'éducation (*Opplæringsloven*), qui impose la fréquentation scolaire de 6 à 16 ans. Cette convergence législative permet d'examiner comment des systèmes éducatifs appartenant à des traditions juridiques et culturelles distinctes assurent l'accès à l'éducation obligatoire jusqu'à cet âge. En dépit de leurs différences, notamment en termes d'influence religieuse ou d'organisation institutionnelle, cette similitude dans la durée de l'obligation scolaire constitue un point de départ pertinent pour comparer la manière dont ces pays répondent aux besoins éducatifs et garantissent le droit à l'éducation pour tous les enfants jusqu'à 16 ans.

Enfin ces trois pays ont un régime civiliste permettant une approche commune de leur culture et tradition juridique, qu'il s'agira toutefois d'affiner tout au long de notre développement. Malgré tout, contrairement à la France et surtout à l'Espagne, la culture de la Norvège n'est pas latine mais germanique et laisse une grande autonomie à l'enfant dans ses choix personnels, y compris éducatifs.

[7] MULLER, P.-E. (1999), "*De l'instruction publique à l'éducation nationale*", in *Mots. L'école en débats*, sous la dir. de Marie-Anne Paveau et Pierre-Eugène Muller, Éditions Presses de Sciences Po, n°61, pp. 149-156.

Pour conclure sur notre justification des pays choisis, rappelons que les conceptions des droits fondamentaux varient selon les systèmes juridiques. Dans la common law, les droits sont souvent vus comme procéduraux, tandis que dans le droit continental, ils tendent à être davantage substantiels. Cette distinction montre que les droits et libertés fondamentaux ne sont pas universellement perçus de la même manière, mais qu'ils sont modulés par des traditions juridiques et culturelles différentes. Norvège, Espagne et France sont rapprochables par leur similitude juridique formelle, c'est-à-dire dans la reconnaissance textuelle des droits fondamentaux.

La formation désigne alors l'acquisition de compétences et de savoir-faire spécifiques en vue d'exercer une activité professionnelle. Contrairement à l'éducation, qui vise le développement personnel et civique de l'individu par la transmission de valeurs morales et sociales, et à l'instruction, qui se concentre sur la transmission de savoirs académiques fondamentaux dans le cadre scolaire, la formation a une finalité principalement pratique et professionnelle. Encadrée par le droit du travail et des dispositifs publics de formation continue, elle accompagne les individus tout au long de leur vie professionnelle, dans une logique d'adaptation aux exigences du marché du travail et de progression des compétences.

Le droit à l'éducation est alors un droit fondamental, reconnu par les constitutions nationales et les conventions internationales, qui garantit à chaque individu l'accès à une éducation de qualité, adaptée à ses besoins et lui permettant de participer activement à la société. Cependant, ce droit se révèle complexe en raison de sa multidimensionnalité et de sa diversité d'application selon les contextes historiques, culturels et politiques des différents pays. L'éducation engage de multiples disciplines juridiques, telles que le droit constitutionnel, le droit administratif et le droit international, tout en étant influencée par les spécificités nationales, comme les tensions entre laïcité et religion ou les débats sur l'égalité et la discrimination dans l'accès à l'éducation. Le droit comparé montre bien que les conceptions du droit à l'éducation varient selon les traditions et les valeurs de chaque État, comme en témoigne la différence entre les modèles d'écoles sous contrat, l'éducation différenciée ou la scolarisation à domicile. Malgré cette diversité, l'objectif universel reste de garantir un accès équitable à l'éducation en assurant la qualité de l'enseignement tout en respectant les droits des enfants et des parents, ainsi que les exigences constitutionnelles propres à chaque pays.

C'est le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale et l'avènement des Nations Unies qui constitue le point de bascule lexical entre l'instruction et l'éducation dans les textes nationaux et internationaux.

Le terme de droit à l'éducation apparaît pour la première fois au niveau international dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948, elle dispose à son article 26 que "*Toute personne a le droit à l'éducation*", précisant à son deuxième paragraphe que "*L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*". Ce droit est par la suite consacré par le Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 à ses articles 13 et 14, celui-ci affirmant que "*Les Etats parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales*". Il existe par ailleurs bon nombre d'autres conventions internationales qui consacrent le droit à l'éducation en leur sein, il est possible de citer comme exemple la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale à son article 5, la Convention sur l'élimination

de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes à son article 10, et la Convention relative aux droits des personnes handicapées à son article 24. Dans un cadre international plus régional, il est intéressant de préciser comme susmentionné que le Protocole additionnel n°1 à la CEDH a consacré le droit à l'instruction à son article 2. Enfin dans un cadre international plus spécifique, lié à l'enfant, qui nous intéressera tout particulièrement, la Convention internationale relative aux droits de l'enfant de 1989 dispose quant à elle que "*Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation [...]*".

Il convient de centrer notre analyse du droit à l'éducation sur l'enfant, celui-ci disposant d'une place privilégiée par rapport à ce droit. Le terme d'enfant est entendu ici de la même manière que la Convention internationale relative aux droits de l'enfant qui dispose à son article 1er qu' "*un enfant est une personne de moins de 18 ans*".
De fait, seront donc exclus de notre développement les personnes majeures, ainsi que le droit à l'éducation en lien avec l'enseignement supérieur, tous deux disposant d'un traitement juridique distinct à celle des enfants et de l'éducation primaire et secondaire.

Par ailleurs, l'éducation peut être envisagée au-delà des seuls cadres scolaire et parental, notamment par le biais des activités extrascolaires, qui participent également au "*développement de la personnalité*" comme le prévoit l'article L.111-1 du Code de l'éducation français. Cependant, c'est bien sous cet angle que cette question sera approfondie. La thématique de l'autonomie personnelle de l'enfant sera abordée en tenant compte de la liberté de choix laissée à la fois aux parents pour leur progéniture, mais aussi à l'enfant dans ses choix personnels. Également, puisque les pays choisis, l'Espagne et la Norvège, attribuent une importance particulière à la religion, catholicisme dans le premier cas, protestantisme dans le second, il est essentiel d'aborder la place de la religion dans les structures éducatives et son influence sur les choix pédagogiques. Cela se traduit par une présence notable de l'enseignement de la religion dans les écoles publiques, offrant aux parents la possibilité de choisir un enseignement religieux pour leurs enfants en accord avec leurs croyances. Des écoles privées, sous contrat, peuvent bénéficier de financements publics et proposent certaines matières ainsi que des méthodes d'éducation différée.

Il existe une classification tripartite des "types" d'éducation, qui s'inscrit dans une réflexion plus large sur les formes d'apprentissage, théorisée dans les années 1970 par Philip H. Coombs, ancien secrétaire d'État chargé des affaires éducatives et culturelles des États-Unis. Premièrement, l'éducation formelle, qui correspond à un enseignement structuré, encadré par le système scolaire, allant de la maternelle (preescolar) jusqu'à l'enseignement supérieur. Elle poursuit des objectifs éducatifs définis et débouche sur l'obtention d'un diplôme. Cette forme d'éducation se déroule généralement en classe ou via des plateformes en ligne. Deuxièmement, l'éducation non formelle, expression qui apparaîtra pour la première fois en 1974, dans un article intitulé *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help, A research report for the World Bank*[8] de l'auteur précité, également structurée et intentionnelle, se distingue par son caractère complémentaire. Elle se dispense en dehors du cadre scolaire officiel. Elle répond à des besoins ou groupes spécifiques, mais ne mène pas nécessairement à un diplôme. Enfin, l'éducation informelle, souvent qualifiée d'"école de la vie", est un processus spontané et non structuré. Elle se déroule hors des institutions éducatives et n'aboutit pas à l'obtention d'un diplôme.

[8] COOMBS, H., MANZOOR, A. (1974) "*Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help"*, A research report for the World Bank. Edited by Barbara Baird Israel

Les pays que nous avons choisi d'analyser sont plus ou moins influencés par les facteurs religieux et par la dualité entre écoles publiques et privées.
Par exemple, d'abord, l'Espagne est un État qualifié, par la doctrine espagnole, comme "*aconfesional cooperacionista*". Cela signifie que le principe de non-confessionnalité de l'État s'applique, prévu par l'article 16.3 de la Constitution espagnole de 1978. Autrement formulé, aucune religion n'a le caractère d'État bien que la religion catholique soit plus manifeste. Des accords sont passés entre le Saint-Siège (la "*Santa Sede*"), reconnu par les pouvoirs publics, et d'autres confessions afin de réglementer l'enseignement religieux dans les établissements scolaires. Les matières religieuses sont proposées dans les centres publics et concertés, mais le choix est volontaire. Les parents ou les élèves peuvent choisir de suivre un enseignement religieux ou non confessionnel.
Ensuite, la France est un État laïque - ou "*separatista*" dans la doctrine espagnole - qui distingue clairement la religion et l'État, en lien avec la loi de séparation des Églises et de l'État de 1905, considérée comme le texte fondateur de la laïcité, principe selon lequel l'ordre politique est fondé sur la seule souveraineté du peuple des citoyens. L'État - qui ne reconnaît et ne salarie aucun culte - ne régit pas le fonctionnement interne des organisations religieuses. De plus, toujours en France, 17 % des élèves du primaire et du secondaire sont scolarisés dans des établissements privés, dont la majorité sont confessionnels. Ces établissements, bien qu'indépendants, peuvent, après cinq ans, signer un contrat avec l'État, ce qui les engage à accueillir les élèves sans discrimination et à respecter les programmes publics. L'État en assure alors le contrôle pédagogique et finance les enseignants. Les collectivités couvrent les frais de fonctionnement. Les établissements privés sous contrat peuvent recevoir des subventions publiques. En dehors des ces derniers, on trouve aussi des établissements hors contrat, moins nombreux, qui conservent une autonomie dans leurs programmes, bien que l'État veille au respect de certaines normes, notamment en matière d'hygiène, de sécurité, et de qualifications du personnel enseignant.
Enfin, la Norvège est historiquement protestante, et représente encore aujourd'hui près de 70% de la population. Il a fallu attendre la révision constitutionnelle du 21 mai 2012 pour que soit abrogée la disposition énonçant la religion protestante comme religion d'État. Cependant il convient de préciser que l'article 2 de la Constitution mentionne toujours l'héritage chrétien du pays, l'article 4 disposant en outre que le Roi doit professer la religion luthérienne. L'article 16 a lui aussi été modifié en 2012 et dispose que l'Église nationale reste l'Église luthérienne, mais elle est soutenue au même titre que les autres religions. Cet amendement met fin *de facto* à la nomination des dirigeants de l'Eglise de Norvège par le Roi, sous l'égide du gouvernement. Dans le domaine scolaire, si la religion protestante est effectivement enseignée, tant dans les écoles privées que publiques, elle l'est au même niveau que toutes les autres croyances, en vertu de la Loi sur l'éducation. Il existe bien des écoles privées, mais elles ne représentent que 5% des écoles et dans la mesure où elles sont très largement subventionnées par l'Etat, elles doivent respecter les mêmes règles que les écoles publiques.

La Cour européenne des droits de l'Homme, dans sa décision du 27 mai 2014, Velyo Velev c/ Bulgarie déclarait que "*Dans une société démocratique, le droit à l'instruction est indispensable à la réalisation des droits de l'homme et occupe une place fondamentale*".
Cette affirmation souligne la centralité du droit à l'éducation dans le développement d'une société et que ce dernier ne se limite pas l'acquisition de connaissances ou de compétences pratiques. L'éducation joue un rôle crucial dans la formation de citoyens éclairés, capables de participer activement à la vie publique, d'exercer et de défendre leurs droits tout en respectant ceux des autres.
Le droit à l'éducation est intrinsèquement lié à la réalisation des autres droits de l'Homme. Il agit comme

un vecteur des droits et libertés fondamentaux.
C'est en offrant à chacun les outils pour comprendre et revendiquer ses droits que l'éducation constitue un pilier essentiel pour la démocratie et la justice sociale. Philosophiquement, le droit à l'éducation s'inscrit dans la tradition des droits de l'Homme comme un droit fondamental à la dignité humaine. Selon des penseurs comme Kant[9] et Rousseau[10], l'éducation est un processus d'émancipation qui libère l'esprit des contraintes de l'ignorance et des préjugés. Cette conception fait écho aux idéaux de la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DDHC) de 1948, où l'article 26 évoque que : "*L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix*."
On peut par ailleurs retrouver cette vision dans la formulation de l'article 27.2 de la Constitution espagnole : *"L'éducation aura pour objectif le plein épanouissement de la personnalité humaine dans le respect des principes démocratiques de coexistence et des libertés et droits fondamentaux*" ainsi que dans la Constitution norvégienne en son article 109 : *"La formation doit prendre en compte les capacités et les besoins de l'individu et promouvoir le respect de la démocratie, de l'État de droit et des droits de l'homme"*.
L'intérêt de ce sujet s'enrichit notamment par le fait que la Convention de New York sur les droits de l'enfant (CIDE), adoptée en 1989, reconnaît explicitement l'éducation comme un outil essentiel de protection de l'enfant, quel que soit le contexte dans lequel il se trouve. Que ce soit pour les enfants privés de leur famille, les enfants confrontés à la violence, les enfants handicapés, ou encore ceux exposés à des formes de travail exploitantes ou dangereuses, ou aux risques liés à la drogue ou aux infractions pénales, l'éducation est présentée comme un vecteur puissant pour leur offrir une alternative aux risques auxquels ils sont exposés. En assurant l'égalité des chances, l'éducation permet de surmonter les obstacles liés à la marginalisation et de favoriser l'intégration de tous les enfants dans une société respectueuse de leurs droits fondamentaux. Ce cadre juridique international met en avant l'importance de l'éducation non seulement comme un droit en soi, mais également comme un moyen d'émancipation et de protection des enfants les plus vulnérables.

En s'appuyant sur les exemples contrastés de la Norvège, de l'Espagne et de la France, il apparaît que le droit à l'éducation, bien qu'universel en théorie, se heurte à des enjeux nationaux démontrant la persistance de particularismes locaux. Dès lors, une interrogation s'impose : les cas norvégien, français et espagnol permettent-ils de démontrer une véritable universalisation du droit à l'éducation ?

Ainsi, le droit à l'éducation, bien que reconnu comme droit universel, se déploie dans des cadres juridiques complexes, entre normes internationales et adaptations nationales.
Dans un premier temps, nous appuierons la reconnaissance du droit à l'éducation comme droit fondamental aux niveaux international et régional (I). Cependant, cette harmonisation se heurte à des particularismes nationaux, marqués par des dynamiques culturelles et politiques spécifiques entraînant une inévitable particularisation du droit à l'éducation (II).

[9] KANT I. (traduit de l'allemand par PHILONENKO A. en 1992, édition originale 1803), "*Réflexions sur l'éducation*", Bibliothèque des Textes Philosophiques – Poche, numéro 6.
[10] ROUSSEAU J-J. (1762), "*Émile ou De l'éducation"*, Paris, Garnier-Flammarion (édition 1966).

I. Une reconnaissance internationale et régionale comme socle commun d'un droit fondamental à l'éducation

La reconnaissance du droit à l'éducation a évolué au sein de l'ordre juridique international. Ce droit a été renforcé au fil du temps. Toutefois, cette consécration internationale nécessite un relais régional pour en garantir l'effectivité, notamment grâce aux mécanismes de la CEDH. Ainsi, le droit à l'éducation s'inscrit dans un cadre juridique global, porté par la multiplication des textes internationaux (A), tout en s'insérant régionalement par sa constitutionnalisation (B).

A. La multiplication des textes internationaux, un encadrement précis du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation trouve son socle dans un corpus international dense, marqué par des textes fondamentaux et qui encadrent le droit à l'éducation (1). Ces instruments, complétés par des initiatives régionales telles que la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (CEDH), assurent un cadre normatif visant à universaliser et à renforcer ce droit (2).

1. *Les principales sources internationales encadrant le droit à l'éducation*

Le droit à l'éducation a été consacré dans un premier temps par la *soft law*, puis dans un second temps par des textes internationaux contraignants tels que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) (*a*), la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) (*b*), et les Objectifs de Développement Durable (*c*) pour ne citer qu'eux. Le droit à l'éducation n'est pas un droit nouveau mais un droit de seconde génération, et il est indispensable à la jouissance des droits de première génération, les droits politiques et les droits civils. C'est un droit universel, un droit humain fondamental, qui demeure malgré tout un défi global d'effectivité en quête d'égalité (*d*).

a. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, un cadre universel

Adopté en 1966 et entré en vigueur en 1976, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) constitue l'un des instruments les plus complets pour un encadrement du droit à l'éducation à l'échelle internationale.
Le PIDESC a été ratifié par la France le 4 novembre 1980. Cependant, ça n'est qu'en 2012 que la France a signé le Protocole facultatif dudit Pacte, visant à établir un mécanisme de recours individuels en cas de violation des droits prévus. En Espagne, le PIDESC a été ratifié en 1977.
La Norvège a ratifié le PIDESC plus tôt, dès 1968 en n'émettant qu'une seule réserve, vis à vis du droit de grève ; mais il a fallu attendre 1999 pour que ledit Pacte soit mis en oeuvre par l'État au avec la "*Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*" dite Loi portant sur les droits de l'Homme[11]. Cette dernière incorpore dans le droit norvégien plusieurs conventions, parmi lesquelles en plus du PIDESC on retrouve la CEDH, la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes mais aussi la CIDE, que nous développerons plus en détails ci-après.

L'article 10.1 du Pacte prévoit qu' "*Une protection et une assistance aussi larges que possible doivent être accordées à la famille, qui est l'élément naturel et fondamental de la société, en particulier pour sa*

[11] Loi sur les droits de l'Homme (en ligne : https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30)

formation et aussi longtemps qu'elle a la responsabilité de l'entretien et de l'éducation d'enfants à charge."

Si ce dernier établit une protection générale de la famille sur l'éducation des enfants, c'est l'article 13 qui offre un cadre détaillé, souvent considéré comme l'une des formulations les plus complètes du droit à l'éducation dans un instrument international. En l'analysant point par point, il convient de noter que l'article 13.1 ne se limite pas à proclamer un droit à l'éducation universel ; il précise également les finalités de celle-ci. L'éducation doit "*viser au plein épanouissement de la personnalité humaine*", au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et à la promotion de valeurs telles que la compréhension, la tolérance et l'amitié entre les nations et les groupes. Cet aspect fait écho à l'objectif de construire une société mondiale pacifique et inclusive, en s'alignant avec les missions fondamentales des Nations Unies. Cette précision élargit l'impact du droit à l'éducation, le positionnant comme un levier clé pour la dignité humaine, la justice sociale et la cohésion internationale.

L'article 13 va encore plus loin en détaillant les obligations des États parties pour assurer le plein exercice de ce droit. Il établit une progression normative allant de l'enseignement primaire, qui doit être obligatoire et gratuit, à l'enseignement secondaire et supérieur, dont l'accessibilité doit être progressivement généralisée, notamment par des politiques de gratuité et des systèmes de bourses. Cette hiérarchisation est essentielle pour promouvoir une égalité des chances effective, en réduisant les disparités socio-économiques qui freinent l'accès à l'éducation, en particulier dans un contexte de pauvreté.

L'éducation de base est également mise en avant dans l'article 13.2 (d), qui souligne l'importance de son développement pour les personnes n'ayant pas reçu ou achevé leur instruction primaire. Ce point renforce le caractère inclusif du Pacte, en reconnaissant les besoins des groupes marginalisés, tels que les adultes analphabètes ou les enfants déscolarisés. La dimension matérielle est tout autant considérée, avec une obligation pour les États de développer les infrastructures scolaires, de garantir des conditions décentes pour les enseignants, et d'améliorer les outils pédagogiques afin de maintenir une qualité d'éducation conforme à la dignité humaine.

Par ailleurs, l'article 13.3 garantit la liberté éducative des parents, leur permettant de choisir des établissements privés ou religieux pour leurs enfants, à condition que ces institutions respectent des normes minimales "*qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'Etat en matière d'éducation*". Cette disposition met en lumière un équilibre entre les prérogatives étatiques et la pluralité des approches éducatives, tout en évitant les dérives qui pourraient nuire aux valeurs démocratiques ou aux droits fondamentaux des enfants.

L'article 13.4 soutient également la liberté des individus et organisations de créer des institutions éducatives, tout en assurant que ces dernières s'alignent sur les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article. De plus, l'on retrouve la même formulation que dans le paragraphe précédent, il est nécessaire que l'éducation donnée dans ces établissements "*soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État*."

L'objectif principal du PIDESC est d'assurer la jouissance progressive de ce droit, ce qui signifie que les États parties s'engagent à réaliser les droits économiques, sociaux et culturels de manière graduelle, en tenant compte des ressources disponibles des États. Cette souplesse permet une adaptation réaliste aux conditions économiques des pays, tout en fixant des obligations minimales non négociables, comme l'instauration de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit (article 13.2 *a)* du même Pacte). Ce principe vise à éliminer les barrières financières qui privent souvent les enfants issus de milieux

défavorisés de l'accès à l'éducation.
Les États doivent travailler à leur accessibilité sur la base des capacités, en mettant en place des systèmes de bourses ou en réduisant les frais d'inscription. Par ailleurs, le PIDESC met l'accent sur la qualité de l'éducation, qui doit promouvoir la dignité humaine, les droits de l'homme et le respect de la diversité culturelle.

b. La Convention relative aux droits de l'enfant comme approche adéquate aux besoins du mineur

Adoptée en 1989 et ratifiée par presque tous les pays du monde à l'exception des États-Unis, la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE) renforce et complète les principes du PIDESC. La particularité de la CIDE réside dans son approche centrée sur l'enfant en tant que titulaire de droits spécifiques et en ce qu'elle constitue un cadre juridique universel qui met en avant une vision globale et inclusive des droits et des besoins des enfants, intégrant des principes fondamentaux relatifs à l'éducation, à la protection et au développement personnel.
Ratifiée en France le 7 août 1990, la CIDE reste un outil majeur pour les associations et juridictions, bien que sa pleine effectivité dans le droit interne soit encore débattue. Pour l'Espagne, la ratification a eu lieu le 6 décembre 1990, ce qui témoigne de l'engagement du pays en faveur des droits des enfants, malgré le fait que des défis subsistent en pratique. Les célébrations de la Journée des droits de l'enfant chaque 20 novembre visent à sensibiliser davantage. La Norvège a elle ratifié la CIDE le 8 janvier 1991.[12]

Tandis que l'article 19 prévoit une protection de l'enfant contre "*toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié*", l'article 20.3 reconnaît que les enfants privés de leur milieu familial doivent bénéficier d'une protection de remplacement respectueuse de leur continuité éducative et de leurs origines ethniques, religieuses, culturelles et linguistiques. Ce souci d'adaptation des solutions de placement, qu'il s'agisse de l'adoption, de la kafala[13] en droit islamique ou du placement institutionnel, garantit que les besoins éducatifs et culturels de l'enfant restent au cœur des décisions.

De plus et en suivant, l'article 23, dans ses paragraphes 3 et 4, s'attache aux droits des enfants handicapés, soulignant l'importance d'un accès gratuit et adapté à l'éducation, à la formation professionnelle, aux soins de santé et aux activités culturelles et récréatives. Cette approche vise non seulement leur intégration sociale, mais aussi leur épanouissement personnel, en tenant compte des ressources des familles et de la coopération internationale pour améliorer les pratiques éducatives et médicales, notamment dans les pays en développement.

De manière plus précise encore, l'article 28.1 prévoit que les "*Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la*

[12] https://treaties.un.org/pages/viewdetails.aspx?src=treaty&mtdsg_no=iv-11&chapter=4&clang=_fr
[13] Tutelle ou délégation d'autorité ayant pour but la prise en charge d'un enfant orphelin ou abandonné, sans couper ses liens avec sa famille biologique. Ancré dans notre sujet, la kafala impose au tuteur (*le kafil*) de subvenir aux besoins éducatifs de l'enfant, en respectant ses droits fondamentaux, y compris l'accès à l'éducation :
https://www.diplomatie.gouv.fr/fr/adopter-a-l-etranger/faq-glossaire-textes-de-reference/le-glossaire-de-l-adoption/article/kafala-de-droit-musulman

base de l'égalité des chances" en prévoyant des mesures détaillées. Ce texte engage les États à garantir un enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous, en établissant un socle éducatif universel visant à éradiquer les inégalités dès le plus jeune âge. Il va plus loin encore en encourageant l'organisation de divers types d'enseignement secondaire, général et professionnel, en s'assurant qu'ils soient ouverts et accessibles à tous les enfants. La Convention reconnaît l'importance de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles, en veillant à ce qu'elles soient accessibles à tous, afin d'accompagner les enfants dans leur parcours éducatif et leur insertion dans la société. Enfin, l'article 28 impose aux États de lutter activement contre l'abandon scolaire et d'encourager la régularité de la fréquentation scolaire, témoignant ainsi d'une volonté de garantir non seulement l'accès à l'éducation, mais aussi sa continuité et son efficacité.

En lien étroit avec ce dernier, l'article 29 de la CIDE vient compléter cette perspective en précisant les objectifs éducatifs : il ne s'agit pas seulement d'instruire, mais d'éduquer les enfants dans leur globalité. Ce texte promeut l'épanouissement de la personnalité, le développement des talents et des capacités intellectuelles et physiques de chaque enfant, tout en veillant à l'équité. Éducation formelle, non formelle et informelle sont ainsi prévues.
Par ailleurs, il accorde une importance majeure aux valeurs universelles, telles que le respect des droits de l'homme, la tolérance, l'égalité entre les sexes et la paix, lesquelles s'inscrivent en résonance avec les principes de la Charte des Nations Unies. L'éducation, selon cet article, doit aussi favoriser un respect mutuel des cultures, des langues et des identités, contribuant ainsi à une meilleure coexistence dans des sociétés multiculturelles. Ce respect s'étend également à l'environnement, soulignant l'urgence de sensibiliser les enfants à la préservation du milieu naturel dès leur plus jeune âge. Ces principes ne sont pas qu'idéaux : ils imposent aux États d'intégrer des objectifs éducatifs axés sur l'autonomie, la citoyenneté et la responsabilité. Préparer les enfants à vivre dans une société libre et respectueuse des diversités devient alors une priorité, tout comme le respect des cultures autochtones et des valeurs locales. En outre, l'article 29 protège la liberté d'enseignement en autorisant la création d'établissements privés, sous réserve qu'ils respectent les normes définies et les objectifs éducatifs universels. Ce cadre juridique souligne que l'éducation ne peut être réduite à une fonction utilitaire ou à un simple vecteur de savoirs techniques : elle doit être un levier d'émancipation individuelle et un outil de transformation sociale. En articulant ces deux articles, la CIDE établit un équilibre entre l'accès à l'éducation et la promotion de valeurs universelles, renforçant l'idée que chaque enfant, quelles que soient ses origines, a droit à une éducation qui nourrit son potentiel tout en le préparant à relever les défis d'un monde complexe et interdépendant.

L'article 32.1 insiste sur la protection des enfants contre toute forme d'exploitation économique qui pourrait compromettre leur éducation ou leur développement physique, mental et moral. Cette disposition renforce l'idée que l'éducation doit primer sur les impératifs économiques dans l'intérêt supérieur de l'enfant.

Enfin, l'article 40.4 promeut des alternatives institutionnelles pour les enfants en conflit avec la loi, favorisant leur réhabilitation par des mesures éducatives, familiales et communautaires adaptées à leur bien-être et à leur développement. Cela reflète une approche réparatrice axée sur l'éducation et la réintégration sociale plutôt que sur la punition.
Tous ces articles renforcent à nouveau l'idée que la CIDE va au-delà de la simple reconnaissance des droits éducatifs en proposant une vision holistique de la protection et du développement de l'enfant. Ils

illustrent une prise en charge globale et individualisée des besoins, où l'éducation est intimement liée à la protection contre les abus, à l'inclusion des enfants marginalisés et à la préparation des plus jeunes à devenir des acteurs responsables dans une société juste et équitable.

c. Des engagements mesurables pour 2030 dans les Objectifs de Développement Durable

L'adoption des Objectifs de Développement Durable (ODD)[14] en 2015 marque une nouvelle étape dans la reconnaissance du droit à l'éducation, en l'intégrant dans une vision globale de développement. L'ODD 4, en particulier, vise à garantir une éducation inclusive, équitable et de qualité pour tous, ainsi qu'à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie.

Contrairement aux conventions juridiques comme le PIDESC ou la CIDE, l'ODD 4 s'appuie sur des cibles précises et des indicateurs mesurables. Par exemple, il fixe pour objectif d'éliminer les disparités de genre, de revenus et les inégalités d'accès à l'éducation pour les groupes marginalisés, tels que les réfugiés, les enfants handicapés ou les communautés rurales.

Ces cibles englobent également l'éducation préscolaire, illustrant une approche plus holistique là encore. L'ODD 4 ne se limite pas à l'éducation formelle, mais met aussi l'accent sur le développement de compétences pour le monde moderne, telles que la maîtrise des outils numériques et des savoirs techniques. Cette vision répond aux défis contemporains liés à l'employabilité et à la compétitivité économique.

Bien qu'en dehors de notre spectre d'analyse, l'ODD 4 appelle aussi à la construction et à l'amélioration des infrastructures éducatives, à l'augmentation du nombre de bourses d'études supérieures octroyées aux pays en développement et du nombre d'enseignants qualifiés dans ces pays.

d. Le droit à l'éducation en quête d'égalité et défi global d'effectivité

Le droit à l'éducation constitue un droit fondamental, affirmé comme un pilier des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD)[15], notamment dans l'objectif 2 qui visait à garantir, d'ici 2015, un accès universel à un cycle complet d'études primaires. Si des progrès considérables ont été réalisés, les inégalités demeurent flagrantes à l'échelle mondiale, freinant la réalisation de ce droit dans sa plénitude. En effet, l'UNESCO note que, malgré l'augmentation du taux de scolarisation dans les régions en développement (passé de 83% en 2000 à 91% en 2015) et la réduction de moitié du nombre d'enfants non scolarisés en primaire, 57 millions d'enfants restent exclus du système éducatif. Six enfants sur dix sont inscrits dans les cycles primaires et secondaires, souvent en raison de conflits armés, de discriminations basées sur le genre ou encore de politiques nationales peu favorables à l'éducation universelle.

Les minorités, les enfants migrants et ceux en situation de handicap sont particulièrement touchés par ces inégalités. Le Comité européen des droits sociaux (CEDS) insiste sur l'obligation des États de garantir une éducation accessible, acceptable et adaptable, en prenant en compte les besoins spécifiques des enfants. L'affaire *Catan et autres contre Moldavie et Russie*[16] de 2012 illustre comment des politiques discriminatoires peuvent violer ce droit fondamental : la fermeture forcée d'écoles utilisant la langue moldave a été jugée contraire à l'article 2 du Protocole n°1 de la Convention européenne des droits de

[14] Ces ODD, établis par l'ONU, sont un ensemble de 17 objectifs mondiaux visant à lutter contre la pauvreté, à protéger la planète, et à assurer la paix et la prospérité. Ces objectifs offrent un cap à atteindre d'ici 2030.

[15] Ensemble de huit objectifs en 2000 à New York qui forment un plan approuvé par tous les pays du monde et par toutes les grandes institutions mondiales de développement. Ils ont galvanisé des efforts sans précédent pour répondre aux besoins des plus pauvres dans le monde et sont arrivés à expiration à la fin 2015.

[16] CEDH, *Catan et autres c. République de Moldavie et Russie* [GC], n°43370/04, 8252/05 et 18454/06, 19 octobre 2012, paras. 141 à 144.

l'homme. Par ailleurs, les systèmes de protection régionaux, tels que la Cour interaméricaine des droits de l'homme ou la Cour africaine des droits de l'homme, s'appuient également sur des instruments comme la CIDE pour veiller à la mise en oeuvre de ce droit, même dans des contextes où les infrastructures éducatives restent inadéquates ou inaccessibles.

Dans ce cadre offert par la CIDE, les instruments juridictionnels internationaux jouent un rôle crucial. La Cour interaméricaine a par exemple établi que le droit à l'éducation comprend la reconnaissance du nom et de la nationalité d'un enfant, sous peine de discrimination administrative. Le Comité des droits de l'enfant, bien que non juridictionnel, exerce une pression significative en surveillant la mise en œuvre de la CIDE et en recevant des plaintes individuelles depuis l'adoption de son protocole optionnel. Ce mécanisme, inspiré du Comité des droits de l'homme des Nations Unies, se comporte de manière quasi-juridictionnelle, formulant des observations générales précises et parfois contraignantes pour les États. Cependant, ces avancées restent parfois théoriques, notamment dans les zones où les systèmes éducatifs sont fragilisés par des conflits ou des crises économiques. Comme le souligne Nelson Mandela, "*l'éducation est une arme puissante*", mais encore faut-il que des infrastructures adéquates et des politiques inclusives soient mises en place pour garantir son efficacité. Dans l'Union européenne, à laquelle sont parties l'Espagne et la France, bien que le droit à l'éducation soit reconnu dans presque tous les aspects de la réglementation migratoire, les enfants migrants ou issus de minorités ethniques rencontrent encore des obstacles pratiques. La Cour de justice de l'Union européenne (CJUE) œuvre pour interpréter ce droit de manière large et inclusive, mais son application varie selon les contextes nationaux. La convergence des forces entre les mécanismes onusiens, les juridictions régionales et les instruments nationaux reste essentielle pour faire progresser l'effectivité du droit à l'éducation. Elle traduit une volonté globale de construire un monde où chaque enfant, quelle que soit sa condition, peut bénéficier d'un enseignement de qualité, intégrant non seulement des connaissances académiques, mais aussi des valeurs humaines et sociales essentielles à son épanouissement. La réalisation de cet objectif passe par une mobilisation continue et une coopération internationale renforcée pour surmonter les obstacles structurels et contextuels qui freinent encore cet élan.

2. *Une approche internationale régionalisée, la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*

L'architecture régionale des droits de l'homme en Europe, et notamment le système de la Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales (CEDH), illustre une approche juridictionnelle forte et dynamique pour garantir l'effectivité du droit à l'éducation. À travers l'article 2 du Protocole n°1 (*a*), ce texte consacre une reconnaissance explicite de ce droit tout en créant un cadre normatif détaillé. Ce mécanisme régional, unique par son fonctionnement et son influence, constitue un levier central pour traiter les questions d'inégalité d'accès, de discriminations systémiques et de pluralisme éducatif (*b*).

a. Une consécration régionale du droit à l'éducation à l'aune de l'article 2 du Protocole n°1 de la CEDH

Avant toute argumentation, il convient de souligner que la France a ratifié la Convention EDH le 3 mai 1974, l'Espagne l'a fait le 24 novembre 1977, et la Norvège a été parmi les premiers États à le ratifier, dès le 15 janvier 1952.

Sur le fond désormais, l'article 2 du Protocole n° 1 à la CEDH établit que "*Nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction. L'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.*" Ce principe va au-delà d'un simple droit d'accès. Il impose aux États parties de garantir un système éducatif fonctionnel, capable d'inclure tous les enfants sans distinction liée à leur origine, leur religion, leur statut migratoire ou leur situation sociale. Il convient de souligner la structure particulière de l'article. La première phrase garantit un droit individuel général à l'instruction et la seconde garantit le droit des parents à l'instruction de leurs enfants conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.
Cet article forme un tout, qui domine sa première phrase, le droit énoncé dans la seconde se greffant sur le droit fondamental à l'instruction (*Campbell et Cosans c. Royaume-Uni*, 1982, § 40).

D'après le Guide sur l'article 2 du Protocole n°1 à la Convention européenne des droits de l'homme[17], formulé de manière négative, l'article 2 de ce même Protocole met l'accent sur le fait que les États ne sont pas obligés de créer ou de financer un système éducatif public ou privé. Toutefois, une fois qu'un État choisit d'organiser des institutions éducatives, il doit respecter ce droit et ne peut pas le nier.
Bien que le droit à l'instruction ne soit pas absolu, les limitations imposées par l'État doivent être légitimes, proportionnées et ne pas priver ce droit de son effectivité. La Cour européenne des droits de l'homme veille à ce que les restrictions soient justifiées, prévisibles et liées à un objectif légitime. Par ailleurs, les États disposent d'une marge d'appréciation dans l'organisation de leur système éducatif, sous réserve du contrôle de la Cour pour garantir le respect des exigences de la Convention.
L'interprétation de ce même article doit être réalisée en prenant compte de son importance fondamentale dans une société démocratique. Ce droit est indispensable à la réalisation des autres droits de l'homme, et une lecture trop restrictive de cette disposition ne correspondait ni à son objet, ni à son but. La Cour européenne a affirmé à plusieurs reprises, notamment dans les affaires *Leyla Şahin c. Turquie* de 2005*, Timichev c. Russie* de 2006 et *Çam c. Turquie* de 2016, que le droit à l'instruction doit être interprété de manière large. Ce droit s'articule également avec d'autres articles de la Convention, tels que les articles 8, 9 et 10, qui protègent le respect de la vie privée et familiale, la liberté de pensée, de conscience et de religion, ainsi que la liberté d'expression.
L'article 2 du Protocole n°1 est aussi lié à l'article 14 de la Convention, prohibant toute forme de discrimination. Enfin, la Cour s'appuie sur d'autres instruments internationaux, comme la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) ou la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CIDE), pour renforcer l'interprétation du droit à l'instruction, affirmant ainsi son caractère central dans la protection des droits humains.

Concernant la première phrase, tel qu'énoncé dans l'article, le principe du droit à l'instruction englobe l'accès aux établissements scolaires existants et la transmission des connaissances, ainsi que la reconnaissance officielle des études suivies, notamment à travers la délivrance de diplômes. Toutefois, ce

[17] Conseil de l'Europe, *Guide sur l'article 2 du Protocole no 1 à la Convention européenne des droits de l'homme – Droit à l'instruction*, mis à jour au 31 août 2024.

droit ne contraint pas les États à admettre des études spécialisées étrangères ne répondant pas aux conditions nationales, comme dans l'affaire *Kök c/ Turquie* en 2006. Les États sont responsables des établissements publics et privés, bien qu'ils ne soient pas tenus de subventionner spécifiquement ces derniers. En revanche, l'État a l'obligation positive de protéger les élèves contre les mauvais traitements dans toutes les écoles. Le droit à l'instruction, par sa nature, nécessite une réglementation, mais cette dernière doit respecter un juste équilibre entre l'intérêt général et les droits fondamentaux des individus.
Le droit à l'instruction, bien que fondamental, n'est pas absolu et peut être soumis à des limitations légitimes, même si l'article 2 du Protocole n°1 de la Convention ne les énumère pas explicitement. Ces limitations doivent cependant respecter certains critères : elles doivent être prévues par la loi, poursuivre un but légitime et ne pas vider le droit à l'instruction de son contenu essentiel. Par exemple, l'accès à l'instruction peut être encadré par des restrictions linguistiques, comme l'enseignement dans une langue nationale (affaire *Valiullina et autres c. Lettonie* de 2023), ou encore par des normes d'admission, qui doivent être transparentes et proportionnées.
De plus, les restrictions financières, comme les frais de scolarité, doivent être justifiées, notamment dans le contexte de l'enseignement supérieur. La nationalité peut aussi constituer une limite, mais toute discrimination doit être justifiée par des raisons solides. Enfin, dans des contextes spécifiques tels que les sanctions disciplinaires ou la détention, le droit à l'instruction reste applicable, bien que des ajustements puissent être faits pour tenir compte des circonstances particulières, à condition de ne pas priver le droit de son effectivité.
L'article 14 de la Convention, qui interdit la discrimination, est essentiel lorsqu'il s'agit de l'accès à l'instruction. Une différence de traitement dans l'application de l'article 2 du Protocole n°1 doit poursuivre un but légitime et être proportionnée à ce but pour être considérée comme conforme. La Cour européenne a affirmé dans diverses affaires que les traitements différenciés, par exemple en raison de la langue[18], du handicap[19], du statut administratif[20] ou de l'origine ethnique[21], peuvent constituer une violation si les critères ne sont pas justifiés. Elle a reconnu la nécessité de mesures spécifiques pour répondre aux besoins des enfants handicapés ou issus de minorités, comme les Roms, tout en exigeant que ces mesures soient adaptées et proportionnées.
La Cour a également souligné l'importance de l'éducation inclusive comme moyen de garantir l'égalité des chances, ce qui s'illustre avec la décision *Çam c. Turquie* sur l'accès d'une personne non-voyante à un conservatoire, montrent que les États doivent non seulement éviter la discrimination mais aussi mettre en place des aménagements raisonnables pour garantir l'accès effectif à l'éducation.

La deuxième phrase de l'article quant à elle prévoit non seulement le droit à l'instruction, mais aussi le respect des convictions religieuses et philosophiques des parents dans l'éducation de leurs enfants. Ce respect implique que les parents ne peuvent pas invoquer leurs convictions pour priver leurs enfants de leur droit à l'instruction (affaire *Konrad et autres c. Allemagne* de 2003). La Cour interprète ce respect de manière large, englobant des convictions, religieuses ou philosophiques, sérieuses et cohérentes, comme le refus de châtiments corporels (affaire *Campbell et Cosans c. Royaume-Uni* de 1982). Cette protection s'applique à toutes les matières sociales, y compris celles comme l'éducation sexuelle ou l'éthique (affaire *Jiménez Alonso et Jiménez Merino c. Espagne* en 2000). Toutefois, la définition des programmes d'études reste à la discrétion des États (affaire *Valsamis c. Grèce*, 1993).

[18] *Affaire linguistique belge* (1968)
[19] *Enver Şahin c. Turquie* (2018)
[20] *Ponomaryovi c. Bulgarie* (2011)
[21] *Oršuš et autres c. Croatie* (2010)

La possibilité de dispenser des cours pour des raisons religieuses ou philosophiques n'est pas systématique. Par exemple, la Cour a considéré que le refus de dispense d'un cours de religion en Norvège violait l'article 2, car l'enseignement accordait une importance disproportionnée au christianisme (affaire *Folgerø et autres c. Norvège*, 2007). Cependant, dans d'autres affaires, comme l'éducation sexuelle en Allemagne (*Dojan et autres c. Allemagne*, 2011), la Cour a jugé que le contenu des cours ne violait pas les convictions des parents, soutenant que l'enseignement poursuivait des objectifs éducatifs légitimes et neutres. La Cour reconnaît également que les États doivent assurer un équilibre entre les droits individuels et l'intérêt public, tout en évitant d'imposer aux parents de dévoiler leurs convictions religieuses (affaire *Hasan et Eylem Zengin c. Turquie*, 2007).
L'article 2 du Protocole n°1 de la Convention interdit l'État de mener des actions d'endoctrinement qui ne respecteraient pas les convictions religieuses et philosophiques des parents (Affaire *Kjeldsen, Busk Madsen et Pedersen c. Danemark*, 1976). Cependant, la Cour a jugé que la présence de symboles religieux, comme les crucifix dans les salles de classe, ne constituait pas une violation de cet article. Dans l'affaire *Lautsi et autres c. Italie* de 2011, la Cour a estimé que, bien que la visibilité du christianisme soit renforcée par la présence de crucifix, cela n'était pas suffisant pour parler d'endoctrinement, car le crucifix est un symbole passif qui ne s'accompagne pas d'un enseignement obligatoire du christianisme.
Par ailleurs, l'État a le devoir de rester neutre et de s'assurer que les manifestations religieuses des élèves, comme le port du voile, ne deviennent pas des actes de pression ou d'exclusion. Ainsi, la Cour a considéré que refuser l'accès à une école à des jeunes filles portant le voile, à condition que ce refus soit prévisible et proportionné, ne violait pas l'article 2 (Affaire *Köse et autres c. Turquie*, 2006), une approche qui s'applique également à l'enseignement supérieur (Affaire *Leyla Şahin c. Turquie*, 2005).

b. Une jurisprudence au service de l'inclusivité et de la lutte contre les discriminations

La jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'Homme a joué un rôle central dans l'affirmation d'une vision inclusive du droit à l'éducation, en s'attaquant aux discriminations systémiques et en veillant à ce que l'accès à l'instruction ne soit pas entravé par des facteurs tels que l'origine ethnique, le handicap ou le statut social. Dans plusieurs affaires, la Cour a insisté sur l'importance d'une éducation équitable et respectueuse des diversités, comme en témoigne l'affaire *D.H. et autres c. République tchèque* en 2007, où elle a jugé discriminatoire la surreprésentation d'enfants roms dans des écoles spéciales pour élèves handicapés.
En s'articulant sur l'article 2 du Protocole n°1 avec l'article 14 de la Convention EDH, elle a posé des limites claires aux pratiques éducatives stigmatisantes et encouragé des politiques proactives d'intégration. La Cour a également affirmé l'importance de l'éducation inclusive pour les personnes en situation de handicap, exigeant des aménagements raisonnables dans des affaires comme *Çam c. Turquie* de 2016, où le refus d'accès à un conservatoire pour une personne non-voyante a été considéré comme une violation de ses droits fondamentaux. Cette approche ne se limite pas à l'accès matériel à l'éducation, mais inclut également une réflexion sur le contenu des programmes et les méthodes pédagogiques, garantissant qu'elles respectent les convictions religieuses et philosophiques des familles tout en promouvant le pluralisme démocratique.
Les décisions de la Cour, qui intègrent fréquemment des normes issues de traités universels comme la Convention relative aux droits des personnes handicapées ou la CIDE, témoignent d'un dialogue normatif renforcé entre les cadres régional et international.
Cette jurisprudence proactive reflète une ambition d'universaliser un droit à l'éducation équitable et adapté, tout en respectant les particularités culturelles et les prérogatives étatiques.

La mise en œuvre nationale est essentielle pour traduire concrètement les engagements internationaux. Le véritable impact des textes internationaux se mesure au niveau des États, étape essentielle pour une transformation des engagements en réalités concrètes.

B. Une retranscription concrète au niveau national, un droit constitutionnalisé

L'inspiration tirée des grands instruments internationaux se retranscrit à travers des développements constitutionnels contemporains, l'Espagne ayant consacré un droit à l'éducation dans sa Constitution de 1978, et la Norvège l'ayant intégré lors d'une réforme d'envergure datant de 2014 (1). La France faisant figure d'exception, pour sa consécration précoce d'un "prototype" de droit à l'éducation, celui-ci figurant dès 1946 dans le Préambule de la Constitution de la IVe République, aujourd'hui partie intégrante du "bloc de constitutionnalité" de la Constitution de 1958 (2).

1. Une consécration inspirée du droit international

Il est tout à fait pertinent de se pencher sur le contenu concret de ces dispositions constitutionnelles, qui pour le cas de la Norvège et de l'Espagne, est sans aucun doute inspirée des textes internationaux.

Dans le cas espagnol, la Constitution de 1978 vient marquer la transition vers la démocratie de l'ex-régime franquiste et consacre un catalogue de droits et libertés novateur, dont fait partie le droit à l'éducation, résultat d'un compromis entre les forces politiques, dont résulte un article détaillé composé de 10 alinéas. Le premier alinéa de l'article 27 dispose que "*Toute personne a droit à l'éducation. La liberté de l'enseignement est reconnue*" et poursuit à son second alinéa que "*L'éducation a pour but le plein développement de la personnalité humaine dans le respect des principes démocratiques de coexistence ainsi que des droits et des libertés fondamentaux*.". Il convient dès lors de remarquer d'une part la proximité avec la lettre des textes internationaux mais aussi d'autre part l'expression déjà présente d'un particularisme découlant du compromis constitutionnel.

On ne peut que remarquer la proximité de l'alinéa 2 avec l'article 13.1 du PIDESC, avec l'utilisation de terme tel que "*l'épanouissement de la personnalité humaine*", proche de celui de la Constitution espagnole (CE) et son "*développement de la personnalité humaine*", mais aussi avec la référence au "respect des principes démocratiques de coexistence ainsi que les droits et libertés fondamentaux", dont on ne peut que remarquer la similarité avec "*le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales"* dont il est question dans l'article 13.1 du PIDESC.

Il est cependant vrai que l'on ne peut que soulever la binarité de l'article 27.1 CE qui met en avant tant le droit à l'éducation que la liberté de l'enseignement. Si le premier élément relève de la catégorie des droits sociaux, le second constitue bien plus une liberté. Ceci peut être expliqué par la nécessité du compromis de 1978, la gauche espagnole penchant bien plus pour un droit à l'éducation égalitaire et un système éducatif unique pour tous, la droite conservatrice souhaitant quant à elle conserver le droit à l'éducation dans son versant libéral, comme possibilité de conservation de la place de l'éducation privée et de l'Eglise catholique[22]. Il est par ailleurs nécessaire de rappeler que le PIDESC prévoit dans ce cadre à son article 13.3 la liberté des parents ou tuteurs légaux de choisir pour leurs enfants des établissements autres que

[22] GONZÁLEZ ESCUDERO A. (2011) "*Sinopsis artículo 27, Título I. De los derechos y deberes fundamentales*", Letrada de la Cortes Generales

ceux des pouvoirs publics. L'article 27.3 CE prévoit par ailleurs le droit des parents de donner à leurs enfants une formation religieuse et morale en accord avec leurs propres convictions, dans un esprit proche à celui défini par l'article 2 du protocole n°1 à la CEDH. S'ensuit l'alinéa 4 qui prévoit classiquement l'obligation et la gratuité de l'enseignement primaire, l'alinéa 5 et l'obligation des pouvoirs publics de garantir le "*droit de tous à l'éducation*", l'alinéa 6 et la possibilité pour les personnes physiques et morales la liberté de créer des établissements d'enseignement, enfin les derniers alinéas consacrent des principes entourant l'éducation qui ne seront pas traités ici présent, du fait de leur absence de pertinence avec notre présente démonstration. Il est donc dès à présent assez clair que l'article 27 de la Constitution espagnol s'est très largement inspiré des instruments internationaux ratifiés par l'Espagne, marquant de fait une volonté de se rapprocher de la norme internationale lors de la transition du pays vers la démocratie.

S'agissant du cas norvégien, il est pertinent de rappeler que la Constitution en vigueur, adoptée le 17 mai 1814, est la troisième plus vieille constitution écrite du monde. En dépit des multiples révisions qui l'ont modernisée, ce n'est qu'en 2014, lors de son bicentenaire, qu'a été consacré explicitement un droit à l'éducation. La volonté affichée en 2014 était claire, prendre en compte les traités les plus importants en matière de droits humains dans un nouveau chapitre E de la Constitution, dénommé "droits humains", dans le but de leur apporter une protection accrue[23]. C'est au sein de ce chapitre, à l'article 109 qu'a été consacré un droit à l'éducation, celui-ci dispose que "*Toute personne a droit à l'éducation. Les enfants ont le droit de recevoir une éducation de base*" et poursuit en affirmant que "*l'éducation doit préserver les capacités et les besoins de l'individu et promouvoir le respect de la démocratie, de l'Etat de droit et les droits humains*". On retrouve ici une formulation classique et conforme à la lettre des traités internationaux, à travers des références au respect de la démocratie, de l'Etat de droit et des droits humains, tout en plaçant l'individu au centre de ce droit. On pourra tout de même remarquer que les dispositions constitutionnelles norvégiennes restent moins détaillées que dans le cas espagnol, ce qui permet dès lors de dégager une tension moins importante autour de l'édiction de ce droit dans la nation nordique.

Il convient par ailleurs d'apporter quelques précisions quant au degré d'obligation imposée aux autorités. L'article 92 de la Constitution norvégienne rappelle aux autorités de l'Etat qu'elles se doivent de respecter et garantir les droits de l'homme tels qu'ils sont exprimés dans la Constitution et dans les traités ratifiés par la Norvège. Quant au cas espagnol, l'article 10.2 va au-delà de cette simple obligation faite aux autorités puisqu'il impose l'interprétation des droits fondamentaux et des libertés consacrés par la Constitution de telle manière qu'elle soit conforme avec les traités internationaux portant sur les mêmes matières ratifiés par l'Espagne, avec une mention particulière faite à la Déclaration universel des droits de l'Homme de 1948.

C'est donc en quelque sorte en tant que modèle de consécration du droit international que peuvent être citées les constitutions norvégienne et espagnole. Le cas français apparaît ici quelque peu différent, et peut être étudié comme à part dans sa dimension constitutionnelle du droit à l'éducation.

2. *<u>Le cas français, une consécration précoce d'un "accès à l'instruction" comme prototype du droit à l'éducation</u>*

[23] BARDSEN. A, (2016) "Interpreting the Norwegian Bill of Rights" Annual Seminar on Comparative Constitutionalism, Faculty of Law, University of Oslo

Au sein de l'ordre juridique français, le droit à l'éducation, à travers "l'accès à l'instruction" a fait son apparition constitutionnelle dans le préambule de la Constitution de 1946, qui fut par la suite intégré au texte de 1958 et est considéré aujourd'hui comme partie intégrante de ce que la doctrine constitutionnaliste française désigne comme le "bloc de constitutionnalité"[24]. L'article 13 dudit préambule dispose ainsi que "*La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat*". La formulation dudit article est de fait très distincte des dispositions constitutionnelles espagnoles et norvégiennes, consacrant un principe d'égal accès à l'instruction. Il est ainsi remarquable que l'article s'éloigne d'une reconnaissance expresse du droit à l'éducation, tant par sa terminologie que par sa formulation. Il apparaît que le terme instruction renvoie ici bel et bien au concept d'éducation institutionnelle en générale, et non à l'instruction stricto sensu comme nous avons pu le développer en introduction.

L'article 13 du Préambule de la Constitution de 1946 marque ainsi la spécificité constitutionnelle de la France quant au droit à l'éducation, de fait en décalage avec les développements internationaux qui interviendront durant la seconde moitiée du XXe siècle. Les principes posés ici viennent bien plus conforter le régime législatif élaboré depuis la fin du XIXe siècle, en consacrant les principes "d'égal accès" , de "gratuité" et de "laïcité" de l'enseignement public et renvoyant à la Nation et à l'Etat la charge de garantir ces principes. L'article 34 de la Constitution prévoit ainsi expressément que la loi "détermine les principes fondamentaux (...) de l'enseignement". La spécificité française tient donc à une tradition particulière de centralité de la loi et de l'Etat dans la structure constitutionnelle, c'est-à-dire du légicentrisme et de la prééminence de l'Etat. La place centrale de la laïcité doit par ailleurs être relevée, puisque marquant la longue tradition laïque de la France, et ce notamment dans la législation éducative depuis les lois ferrys et les luttes anticléricales du début du XXe siècle.

La jurisprudence a cependant bel et bien tiré de l'article 13 un véritable droit à l'instruction, et ce malgré l'absence de consécration expresse. Si dans un premier temps, le Conseil constitutionnel a pu voir dans l'égal accès à l'éducation une exigence constitutionnelle, dans sa décision constitutionnelle du 11 juillet 2001. Il a pu être déduit dans un second temps qu'un tel principe entrainait la nécessaire reconnaissance d'un droit subjectif à l'instruction[25]. Ainsi le Conseil d'Etat dans sa décision "Association les enfants d'abord" du 19 juillet 2017 mentionne expressément "le droit à l'instruction, reconnu par le treizième alinéa du Préambule de la Constitution de 1946".

La France ayant par ailleurs ratifié les mêmes instruments internationaux que la Norvège et l'Espagne, elle s'inscrit dans le concert des nations et ne se situe point dans un îlot isolé d'un droit à l'éducation franco-français. On veut pour exemple la décision précitée du Conseil d'Etat, qui mentionne l'article 2 au protocole n°1 à la CEDH aux côtés de l'article 13. Le droit à l'éducation constitutionnalisé en France doit donc se lire à l'aune du socle commun international.

Ainsi, si le droit à l'éducation dans son versant droit fondamental constitutionnalisé laisse entrevoir des divergences d'approches, les développements normatifs nationaux entérinent nécessairement quant à eux des particularisations du droit à l'éducation.

[24] DENIZEAU-LAHAYE C. (2022), "*La genèse du bloc de constitutionnalité*", Titre VII [en ligne], n° 8, *Les catégories de normes constitutionnelles*
[25] DEBÈNE M. (2023), "*À propos des principes généraux de l'éducation*", Titre VII [en ligne], n° 12, L'enseignement, p.5

II. Des développements nationaux, une inévitable particularisation du droit à l'éducation

Si les grands principes encadrant le droit à l'éducation trouvent leur inspiration dans des outils internationaux, ils ont été adaptés à leur contexte juridique d'intégration. Les États, en répondant aux obligations internationales, adoptent des législations variées (A), qui reflètent leurs particularités. L'Éducation, véritable enjeu politique, tantôt levier idéologique, tantôt domaine marqué par des inégalités persistantes (B).

A. Un développement normatif, témoin d'une particularisation du droit à l'éducation

L'évolution législative autour du droit à l'éducation reflète la diversité des contextes nationaux et des objectifs éducatifs propres à chaque État. Cette même évolution se traduit par des textes qui régissent non seulement l'accès à l'éducation mais aussi les obligations et les responsabilités des acteurs impliqués dans ce droit fondamental. La distinction entre droits et devoirs, tant pour les individus que pour les institutions (1), nous permettra d'aboutir à une analyse des nécessaires divergences culturelles dans l'éducation propres auxdits États (2), tout en concluant par la considération de l'opinion de l'enfant (3).

1. La traduction d'un objet, entre droits et devoirs

Il est dès à présent important d'aborder le droit à l'éducation en tant que droit ayant ses propres fondements et ses propres finalités. Ce dernier partage, comme tout droit social, le fondement de la liberté comme capacité de développement de l'autonomie de l'individu. Il possède une certaine dualité, d'abord dans ses intérêts pour le destinataire, en l'espèce l'enfant, ensuite dans ses intérêts sociaux pour la collectivité[26]. Dit plus simplement, le droit à l'éducation a comme finalité un intérêt individuel, mais aussi un intérêt collectif, on peut citer ici la rapporteuse spéciale des nations unies pour le droit à l'éducation Katarina Tomasevski qui affirme que l'éducation est un moyen de réaliser et d'exercer d'autres droits, c'est un multiplicateur, "la clef qui ouvre la porte à d'autres droits humains" tant pour l'individu que pour les sociétés dans leur ensemble[27]. Pour autant, l'éducation est d'une telle importance pour l'individu comme pour la société que celle-ci est érigée comme obligatoire. Cette obligation a par ailleurs permis de surmonter des obstacles à l'éducation des enfants les plus démunis et les plus discriminés, en prenant à bras le corps le travail infantil ou l'exclusion de l'éducation des jeunes filles en raison de leur sexe, pour ne citer que ces deux exemples. Les textes internationaux développent eux aussi ce dualisme dans la perception du droit à l'éducation. Ce droit est un outil primordial pour le libre développement de l'individu, mais il sert aussi de ciment qui relie ces mêmes individus au sein d'une société. La loi organique de l'éducation espagnole dispose au sein de son préambule, dans cet esprit, que "*de l'éducation dépend autant le bien être individuel que collectif*". Pour autant, afin que la société développe les valeurs de convivialité, d'Etat de droit, et de démocratie, elle se voit de façon quelque peu contradictoire imposer aux individus cette éducation, sans qu'ils ne puissent avoir le choix dans l'acceptation ou le rejet de cette dernière.

[26] HUESO, L. (2012). *"El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional"*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales p.131-142

[27] Cf note [1] TOMASEVSKI K. (2000), "*Rapport intérimaire sur le droit à l'éducation*", Nations Unies, Conseil Economique et Social, Commission des droits de l'Homme

Le droit à l'éducation est ainsi tant un droit qu'un devoir, à ce titre il s'agit d'un droit indisponible, l'individu ne peut renoncer à son exercice. On retrouve ici une certaine horizontalité dans la garantie du droit à l'éducation, la charge ne repose ainsi plus verticalement que sur l'Etat, mais aussi sur les détenteurs de "*l'autorité parentale*"[28] qui doivent assurer la scolarisation de l'enfant sous leur autorité au nom du droit/devoir à l'éducation.

La comparaison permet d'observer que la France, l'Espagne ou la Norvège, prévoient respectivement la charge de l'obligation sur les parents, ou tout autre titulaire détenteur de l'autorité parentale. Dans un premier temps les pays prévoient comme nous avons pu le voir l'enseignement obligatoire de 6 à 16 ans dans les cas norvégien et espagnol, et de 3 à 16 ans en France. Les trois Etats tirent ensuite les conséquences de cette scolarisation obligatoire en prévoyant dans leurs législations des dispositions prévoyant indirectement les cas d'irrespect de cette obligation. C'est à travers les droits et devoirs des parents quant à leurs enfants que l'éducation va prendre une place importante, le développement du mineur en dépendant.

On retrouve de cette manière dans le Code civil français l'article 371-1 la formulation suivante : "*L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant*", l'article se poursuit en disposant qu'"*Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant (...) pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne*". L'intérêt de l'enfant est ici primordial, puisqu'il recentre l'article autour de l'enfant malgré la place qu'occupe l'autorité parentale. On retrouve par ailleurs l'idée que l'éducation permet le plein développement de l'enfant, de telle manière que l'on ne saurait le nier. C'est dans cette optique que l'article 227-17 du Code pénal français dispose que "*le fait, par le père ou la mère, de se soustraire, sans motif légitime, à ses obligations légales au point de compromettre la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant mineur est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 euros d'amende*". L'article 227-17-1 vient ajouter que pour les parents d'un enfant, le fait "*de ne pas l'inscrire dans un établissement d'enseignement, sans excuse valable, en dépit d'une mise en demeure de l'autorité de l'Etat compétente en matière d'éducation, est puni de six mois d'emprisonnement et de 7 500 euros d'amende*.". Dans les cas les plus graves, le Code civil prévoit aussi le retrait de l'exercice de l'autorité parentale, notamment "*par un défaut de soins ou un manque de direction, mettent manifestement en danger la sécurité, la santé ou la moralité de l'enfant*" tel que le prévoit l'article 378-1.

En poursuivant par le cas espagnol, l'article 154 du Code civil national prévoit quant à lui que l'éducation et la formation intégrale sont comprises dans les devoirs et facultés de l'autorité parentale, en ajoutant par ailleurs que celle-ci "*s'exercera toujours dans l'intérêt des fils et filles, en accord avec leur personnalité, et avec respect pour ses droits, son intégrité physique et mentale*". Il découle par ailleurs de cette affirmation, et comme le prévoit l'article 226 du Code pénal espagnol, que toute personne qui cesserait de satisfaire les devoirs légaux d'assistances inhérents à l'autorité parentale, se verrait condamné à une peine d'emprisonnement de 3 à 6 mois. De plus le juge ou tribunal pourra décider par la même occasion de l'inhabilitation de l'exercice de l'autorité parentale pour une durée de 4 à 10 ans[29].

[28] La notion d'autorité parentale est une notion française dont on peut trouver les équivalents fonctionnels dans la patria potestad espagnole (qui renvoie plus à la terminologie de puissance paternelle) et la foreldre ansvar norvégienne (qui pourrait elle être traduite par responsabilité parentale)

[29] Article 226 du Code pénal espagnol : "*1. Qui cesse d'exercer les obligations légales d'assistance inhérentes à l'autorité parentale, la tutelle, le droit de garde ou l'accueil familial ou de fournir l'assistance nécessaire légalement établie pour l'entretien de ses descendants, ascendants ou conjoints qui sont dans le besoin, est passible d'une peine de prison de trois à six mois ou d'une amende de six à douze mois.*

Enfin, dans le cas norvégien, c'est la loi sur l'enfance (Barnelova) du 18 avril 1981 qui prévoit à l'alinéa 2 de son article 30 que "*les titulaires de la responsabilité parentale sont tenus d'assurer à l'enfant une éducation et des soins appropriés. Ils doivent veiller à ce que l'enfant reçoive une éducation adaptée à ses capacités et à ses aptitudes*". La loi sur la protection de l'enfance prévoit à son article 5-1 les cas dans laquelle une "ordonnance de soin"[30] peut être émise par les tribunaux, transférant la protection de l'enfant des parents aux services de protection de l'enfance, il s'agit là aussi de cas d'une gravité certaine dans lesquels le bien être de l'enfant apparaît comme n'étant plus assuré. De plus, la loi sur l'éducation prévoit à son article 2-7 que "*Les parents et autres personnes qui s'occupent quotidiennement d'un enfant peuvent être punis d'une amende s'ils agissent intentionnellement ou par négligence de telle manière que l'enfant s'absente de l'enseignement primaire obligatoire sans en avoir le droit*". Le droit pénal ne semble pas non pouvoir être invoqué. L'article 282 du code pénal norvégien dispose en premier lieu que" *Quiconque, par la menace, la contrainte, la privation de liberté, la violence ou d'autres violations, maltraite gravement ou de manière répétée est puni d'une peine d'emprisonnement pouvant aller jusqu'à 6 ans"*[31]. La privation du droit à l'éducation n'est pas mentionnée explicitement comme étant une maltraitance grave à moins d'avoir une interprétation assez large de cet article, d'autant que dans le cas des manquements à l'éducation, cela ne passe pas par une réponse pénale directe mais bien par les services de protection de l'enfance.

Il est donc observable que dans les trois cas, l'absence d'éducation de l'enfant peut entraîner un retrait de l'autorité parentale. Pour que l'obligation d'éducation de l'enfant soit satisfaite, celui-ci doit être scolarisé au sein du système éducatif national, une abstention entraîne en principe des conséquences auprès des autorités publiques qui peuvent tirer les conséquences nécessaires de ce comportement dans le traitement de l'enfant même si l'éducation à domicile peut la justifier. La France et la Norvège prévoient, comme il a pu précédemment être mentionné, une amende, voire une peine dans le cas français pour tout parent qui sans excuse valable ne scolariserait pas son enfant. Dans le cas espagnol, il convient de préciser que ce sont les communautés autonomes, en qualité de gestionnaires et exécutrices de l'obligation de scolarisation découlant du droit à l'éducation, qui prévoient dans leurs législations respectives les réponses à apporter à l'absence de scolarisation. On passe ainsi clairement d'un droit vertical garanti par l'Etat à une horizontalité impliquant les parents de l'enfant, qui se voient recevoir eux aussi un certain nombre de devoirs et d'obligations, sans laquelle l'éducation du mineur ne peut être satisfaite et son droit à l'éducation ne peut être garanti.

Si l'État doit garantir le droit à l'éducation à travers un système éducatif effectif, les parents se doivent en retour de scolariser leurs enfants auprès de ce système réalisant de fait l'essence du droit/devoir à l'éducation des enfants. Il convient cependant d'ouvrir une parenthèse sur "l'éducation à domicile" et le phénomène du "homeschooling" qui vient s'immiscer dans les systèmes légaux comme exception à l'obligation de scolarisation des enfants auprès du système éducatif étatique de 3 à 16 ans en France et de 6 à 16 ans dans les deux autres cas.

En France l'article L131-1 du Code de l'éducation prévoit à cette fin que l'instruction obligatoire "*peut également, par dérogation, être dispensée dans la famille par les parents, par l'un d'entre eux ou par toute*

2. Le juge ou le tribunal peut, avec raison, prononcer contre l'accusé une interdiction spéciale d'exercer son droit de garde, de tutelle, de garde ou d'accueil pour une durée comprise entre quatre et dix ans."

[30] La loi sur la protection de l'enfance traduite en anglais fait mention d'un "care order", traduit ici par "ordonnance de soin" : https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/child-welfare-act/id2971550/

[31] Code pénal norvégien, article 282 al 1

personne de leur choix". Le régime a cependant été durci en 2021 à travers la loi confortant le respect des principes de la République dite "loi séparatisme" qui conditionne désormais l'éducation à domicile par l'obtention d'une autorisation préalable (en lieu et place d'un régime déclaratif), les parents devant de fait satisfaire aux critères posés par l'article L131-5 du Code de l'éducation.

En Norvège, la loi sur l'éducation prévoit à son article 2-2 relative à l'enseignement primaire obligatoire précise q*ue "l'enseignement primaire doit être dispensé dans une école publique, une école primaire agréée (...) ou par l'enseignement primaire privé à domicile*". Par la suite, l'article 22-5 précise que l'enseignement à domicile doit remplir les exigences de l'enseignement telles que fixées par la loi, et qu'il doit être conforme au programme des matières fixées. Les parents ont l'obligation d'informer la municipalité de leur projet, qui veillera à ce que les exigences légales soient remplies.

Cependant ces régimes d'encadrement ne s'étendent pas au troisième cas, puisque l'Espagne est quelque peu différente, le pays ne reconnaissant pas expressément l'éducation à domicile. Cette notion reste encore aujourd'hui une zone grise dans l'ordre juridique national, la LOE, législation espagnole en matière d'éducation ne prévoit pas ni l'obligation à la scolarisation ni n'encadre des formes alternatives d'éducation. L'éducation à domicile n'est donc pas reconnue comme étant valable au sein des institutions d'enseignement formel. Par ailleurs, la jurisprudence constitutionnelle a été précisée dans un arrêt 133/2010 du 2 décembre 2010 du Tribunal constitutionnel espagnol[32]. Le juge constitutionnel espagnol a établi que, malgré le fait que la scolarisation institutionnelle ne soit pas imposé par l'article 27 de la Constitution espagnole, le législateur "*peut décider librement dans l'exercice de son appréciation politique qui lui correspond en vertu de pluralisme politique*", et peut donc décider d'imposer la scolarisation obligatoire auprès du système éducatif. Il poursuit par ailleurs et précise que l'obligation de scolarisation ne viole aucun droit fondamental des parents et que même dans un cas de violation, la restriction légale serait constitutionnellement admissible.

La position soutenue par le Tribunal constitutionnel espagnol est par ailleurs été validée par la jurisprudence de la CEDH, qui dans un arrêt du 11 septembre 2006, *Konrad et autres contre Allemagne*, a admis la possibilité de la scolarisation forcée sur la base de la satisfaction du droit à l'éducation, en particulier du fait de la nécessité de socialisation de l'élève, en rappelant que les parents peuvent compter sur les heures extra-scolaires pour éduquer leurs enfants.

L'enseignement à domicile reçoit donc une approche différenciée en fonction du système juridique existant, encadrée en France et en Norvège, elle est exclue du système espagnol du fait de son absence de reconnaissance comme forme légitime d'accès à l'éducation. Présentant bel et bien un caractère dérogatoire à la scolarisation obligatoire, l'enseignement à domicile reste un phénomène restreint dans le cas français et minime dans le cas norvégien. En France, selon l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation[33], l'instruction en famille représentait entre 50 000 et 60 000 élèves en comparaison avec les 12 millions d'élèves scolarisés. L'utdanningsforbundet[34] (association pour l'éducation), précise en reprenant les chiffres de la Direction norvégienne de l'éducation et de la formation (Udir) que sur la

[32] HUESO, L. (2012). *"El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional"*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales p.140
[33] IH2F, (2023) *"L'instruction en famille au Périscope"* (en ligne : https://www.ih2ef.gouv.fr/linstruction-en-famille-au-periscope-4938)
[34] STENSIG, N. (2023) "Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2022/23", Utdanningsforbundet (en ligne : https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2023/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202223/)

période 2022/2023 seulement 312 élèves étaient concernés par l'enseignement à domicile sur un total de 633 000 élèves.

Ce sont donc dans les trois cas une immense majorité des enfants qui accèdent à l'éducation par le biais du système éducatif étatique national, et par lequel se réalise le contenu du droit à l'éducation. Ce n'est que par l'analyse approfondie des législations nationales que peuvent être appréhendés les contours du droit à l'éducation.

2. *De nécessaires divergences culturelles propres aux États dans l'éducation*

La Norvège a adopté la "*Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (*opplæringslova*)" Loi sur l'enseignement primaire et secondaire (loi sur l'éducation)[35]. Elle avait pour but de centraliser tous les règlements précédents au sein d'un même texte. La loi a été abrogée en 2023 et remplacée par une nouvelle législation du même nom[36]. La portée de la loi est annoncée dès l'article 1-1 : " *La loi doit faciliter que les enfants, les jeunes et les adultes reçoivent une bonne éducation dans un bon environnement*." L'article 1-3 énonce quant à lui les buts de la loi. L'accent y est mis sur la culture, de tradition chrétienne et humaniste en Norvège, mais aussi l'appréhension de la diversité, et plus globalement sur les droits humains, la démocratie notamment.

Poursuivant le même but d'unification des législations, la France a adopté le Code de l'éducation[37]. Le premier article se veut solennel, l'article L111-1 disposant que : "*L'éducation est la première priorité nationale*" et déclame ensuite que l'aboutissement de l'éducation est l'égalité des chances par une scolarisation inclusive de tout un chacun. Les valeurs mises en avant sont celles de la République ainsi que la dignité des êtres humains, la liberté de conscience et la laïcité. En comparaison, aucune référence n'est faite à la démocratie.

La législation en vigueur en Espagne a subi ses dernières modifications en 2020 avec la Loi organique modifiant la loi organique de l'éducation (LOMLOE) qui remplacent comme son nom l'indique certaines dispositions de la loi organique de l'éducation, adoptée en 2006 (LOE)[38]. L'article premier nous indique que "le système éducatif espagnol, configuré selon les valeurs de la Constitution et s'appuyant sur le respect aux droits et libertés reconnues en son sein" et développe une série de principes encadrant le droit à l'éducation comme le respect des droits de l'enfant prévue par la CIDE, l'équité, en garantissant l'égalité des chances, l'apprentissage permanent comme conception de l'éducation, pour ne citer qu'eux.

Ce bref rappel ne tend en aucun cas à explorer une quelconque exhaustivité des textes légaux nationaux, il convient de centrer notre approche sur les spécificités culturelles, qui selon nous, permettent d'éclairer les contours du droit à l'éducation.

Ainsi en approfondissant l'analyse des textes législatifs nationaux et leurs contextes d'adoption, de mise en application et de réforme, il est notable que des divergences s'y cachent. Il devient ainsi nécessaire de se pencher sur ces phénomènes impactants qui finissent par définir le contenu concret du droit à l'éducation.

---

[35] une précision est à noter, le texte n'est pas encore officiellement traduit en anglais, la traduction est celle que nous croyons être la bonne
[36] Opplæringslova 06/09/2023 (en ligne : https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30)
[37] Code de l'éducation (en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2024-12-03/)
[38] Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en ligne : https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899)

De façon très prosaïque, chaque pays est différent. Partant de ce constat trivial et qui peut sembler évident, un pays baigne dans une culture qui lui est propre, et induisant des dissimilarités dans l'adoption des politiques éducatives en raison du public auquel sont adressées ces dernières, traduisant un objectif propre.

L'une des particularités culturelles de l'Espagne en matière d'éducation va porter sur son organisation territoriale, en effet les communautés autonomes, entités juridiques résultantes du compromis de 1978 se voient recevoir un certain nombre de compétences en vertu de la répartition effectuée par la Constitution. Ainsi, l'article 149.1.30 de la Constitution prévoit la compétence exclusive de l'Etat dans le développement des normes basiques de l'article 27 de la Constitution, ce qui permet au législateur national de fixer les compétences en matière d'éducation qui seront déléguées aux communautés autonomes[39]. De cette manière les enseignements offerts par le système éducatif espagnol gardent un schéma similaire sur l'entièreté du territoire pour veiller à l'homogénéité de l'éducation. De l'autre côté, les communautés autonomes se voient transférer les compétences normatives de développement des normes étatiques relatives tant à la régulation des éléments non fondamentaux du système éducatif qu'aux compétences dites exécutivo-administratives de gestion sur leur territoire. Par ailleurs il faut avoir à l'esprit que l'article 148.1.17 de la Constitution espagnole précise que les communautés autonomes pourront assumer des compétences relatives à "*l'enseignement de la langue*"[40] régionale, chose particulièrement revendiquée dans certaines régions tel que la Catalogne, le Pays Basque, ou la Galice[41]. Les revendications culturelles émises par une partie des communautés autonomes sont évidemment retranscrites dans l'éducation, qui participe à une conscientisation régionale, passant par l'apprentissage et l'approfondissement de la langue régionale et des valeurs locales. L'utilisation de l'éducation au niveau national comme construction d'une identité collective se développe aussi au niveau local dans les communautés autonomes dans lesquelles les courants nationalistes s'enracinent[42].

S'agissant de la religion, élément culturel tout autant majeur, l'Espagne et la France partagent une conception aconfessionnelle de l'État, mais elles se distinguent par les modalités de cette aconfessionalité, reflétant deux modèles distincts de gestion des relations entre l'État et la religion. Selon la doctrine espagnole[43], l'Espagne, bien qu'elle se définisse également comme un État aconfessionnel à travers l'article 16.3 de sa Constitution de 1978, adopte un modèle coopérationniste. Cela signifie que l'État est neutre en matière religieuse mais entretient des relations formelles avec les confessions religieuses, en particulier l'Église catholique. En Espagne, la religion catholique conserve une présence plus manifeste dans la société et l'éducation, héritage d'une longue histoire où cette religion était étroitement liée à l'État. En ce sens, des accords spécifiques avec le Saint-Siège (*la Santa Sede*), signés en 1979, permettent la régulation de l'enseignement religieux dans les établissements scolaires publics et concertés. Cette matière, bien que proposée, est facultative et laisse aux familles la possibilité de choisir un enseignement religieux ou non confessionnel, reflétant un équilibre entre la tradition catholique majoritaire et la reconnaissance du pluralisme religieux.

---

[39] ARAGÓN REYES, M., "Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre Educación", Revista Española de Derecho Constitucional, núm. 98, 2013, pp. 191-199.

[40] Conformément à la Constitution espagnole et aux statuts d'autonomie (norme institutionnelle la plus importante de la communauté autonome), plusieurs langues sont co-officielles en plus du castillan : le basque au Pays-basque et dans la zone bascophone de Navarre, le catalan et l'aranais en Catalogne et aux Îles Baléares, le galicien en Galice et le valencien dans la Communauté valencienne

[41] cf [ ] à préciser à la fin, note de bas de page précédente

[42] RODRIGUEZ-ARAÑA MUÑOZ. J. (1998) "Nacionalismo y Estado autonomico", repositorio Universidade da Coruña (en ligne : https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9705)

[43] RODRÍGUEZ BLANCO M. (2018). *Derecho y Religión. Nociones de derecho eclesiástico del estado*. Civitas

En France, la spécificité culturelle est d'abord et avant tout l'universalisme républicain, ou "*cette idée de l'existence d'une unité du genre humain qui nous rassemblerait au-delà de notre diversité culturelle*"[44]. Ce dernier va de pair avec une laïcité comme instrument de non différenciation des élèves. La problématique du droit à l'éducation en France est liée au fait qu'elle se veut universaliste et qu'elle ne reconnaît pas les minorités, afin de préserver l'unité nationale et de ne pas entacher cette cohésion. L'article premier de la Constitution était jusqu'en 2003 rédigé de la manière suivante : "*La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion*." La révision de 2003 a ajouté l'organisation décentralisée de l'Etat. Les collectivités doivent certes garantir l'obligation scolaire mais c'est bien l'Etat encore aujourd'hui qui est responsable par lors de manquements aux obligations d'enseignement. Le tribunal administratif de Paris avait condamné l'Etat le 17 septembre dernier en raison du non remplacement des de professeurs[45], tout comme le tribunal administratif de Cergy-Pontoise l'avait fait plus tôt dans l'année pour la même raison. Le Conseil d'Etat avait dû se prononcer sur certaines et avait par exemple jugé que le droit à l'éducation est garanti par le Préambule de la Constitution de 1946 et que les mineurs, quelle que soit leur origine devaient y accéder et que les communes ont toutefois un rôle de mise en oeuvre du Droit à l'éducation[46]. C'est bien l'indivisibilité de la République qui est essentielle, héritée de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, elle témoigne du jacobinisme français et de mettre un voile sur les individualités au bénéfice de la construction d'une identité collective : "*La République française ne connaît ni minorités ni groupes ethniques ou défavorisés. Elle ne connaît que des citoyens, égaux dans leur relation directe avec l'Etat*"[47]. C'est la raison pour laquelle les politiques de discrimination positive ou d'affirmative action sont très peu mises en place, le Conseil constitutionnel étant également attentif à la rupture d'égalité comme il avait pu l'être dans sa décision du 30 mai 2000 relative à la Loi tendant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives[48]. De même, le Conseil constitutionnel dans une décision du 21 mai 2021 avait censuré partiellement une loi sur les langues régionales au motif de sa non conformité avec l'article 2 de la Constitution disposant en son premier alinéa que "La langue de la République est le français." Il a toutefois admis l'enseignement de ces langues par les écoles publiques, mais le français dans ces établissements doit rester la langue principale d'enseignement. Les écoles privées, elles, peuvent offrir une éducation intégralement enseignée en langue régionale[49].

La laïcité, elle est une spécificité française, au point que d'aucun eut pu considérer que la décision 27 juillet 2006 du Conseil constitutionnel mentionnant l'identité constitutionnelle allait déboucher sur la laïcité reconnue comme particularisme. La laïcité est généralisée, l'éducation et particulièrement l'enseignement public n'y font pas exception. Pour autant une critique a été adressée au législateur après la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école. Parmi les opposants à la loi, Yves Gaudemet, Membre de l'Académie des sciences morales et politiques, et Professeur émérite en droit public de l'Université Paris Panthéon-Assas, considérait que cette loi "externalisait la liberté de conscience" en incitant le regroupement communautaire et les jeunes femmes musulmanes à, si elles voulaient exercer leur liberté religieuse, s'inscrire dans un établissement confessionnel ce qui va contre le

[44] NOËL M., BESSONE M. (2023), "*L'universalisme, tous égaux ?*", France Inter : https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/zoom-zoom-zen/zoom-zoom-zen-du-jeudi-02-fevrier-2023-9007388
[45] Tribunal administratif de Paris 17 septembre 2024, N°2224096
[46] Conseil d'Etat, 8 décembre 2023 **N° 441979**
[47] PONTHOREAU, M.-C.(2021) "*Droit(s) constitutionnel(s) comparé(s)*" Economica, p.242
[48] Conseil constitutionnel, DC n° 2000-429 du 30 mai 2000
[49] Conseil Constitutionnel DC n° 2021-818 du 21 mai 2021

principe d'universalité et encourage le communautarisme. A l'inverse les promoteurs d'une laïcité plus stricte diront que "*L'école laïque n'est pas l'école du droit à la différence mais de la non différence qui voit en l'élève un sujet de droit universel*"[50]. Cette vision de l'école ne s'applique pas l'école publique, à l'inverse des écoles privées d'abord en raison de la somme à débourser pour les intégrer qui constitue en soi une différenciation, mais dans un second temps du fait du caractère confessionnel de certaines[51].

La Norvège est un État unitaire décentralisé, qui à l'échelle des exemples pris, ressemble davantage à la France, avec quelques différences toutefois. Il y a un bien un programme générique supervisé par le ministère de l'éducation, mais c'est aux collectivités et même aux écoles elles-mêmes que revient la liberté et la manière dont est appliqué le programme. De même, c'est la commune, voire le comté[52], qui doivent veiller à ce que les enseignants soient remplacés, il est d'ailleurs possible d'en faire la demande en cas de non remplacement de longue durée.

Elle est moins sécularisée que la France. La révision de 2012 avait notamment mis fin à la religion d'Etat Dans les programmes scolaires cela s'est traduit par la transformation progressive depuis les années 90 d'un enseignement confessionnel de la religion dans l'école publique à une matière dispensée comme les autres religions par les professeurs, la loi sur l'éducation interdisant le prosélytisme religieux en son article 14-5. Si les écoles confessionnelles existent, leur statut est régi par la Loi sur les écoles alternatives, mais les écoles privées de façon générale sont largement moins présentes qu'en Espagne dans la mesure où elles sont subventionnées en majorité par l'Etat, l'enseignement privé ne concerne qu'une petite minorité, dans la tradition des États sociaux nordiques.

En vérité la particularité de la Norvège est qu'elle est le pays qui comprend ce qu'il est coutume d'appeler le "*seul peuple autochtone d'Europe*"[53] : les samis. Les samis sont une minorité ethnique du nord de la Norvège vivant principalement dans la région du Troms og Finnmark en Norvège. Bien que leur territoire s'étende aussi sur les frontières de la Russie, de la Suède et de la Finlande, c'est en Norvège que la majorité de leur population s'y trouve. Leur nombre exact est difficile à déterminer, on considère qu'ils sont environ 40 000 en Norvège.
Ils ont pendant longtemps été déconsidérés, vus comme des citoyens de seconde zone voire pas des citoyens du tout, avant le XIXe. Il en a résulté une inégalité de droits, entre autres du droit à l'éducation.
La loi sur les samis[54] a été adoptée en 1987 et avait pour but de permettre aux samis de sauvegarder la culture samie. Cette même loi proclame l'égalité entre les deux langues au sein du pays, raison pour laquelle par exemple les sites internets, institutionnels notamment, comme celui de la Cour suprême, sont traduits dans deux voire trois langues, un détail certes, mais un détail symboliquement très fort. Dans ce même mouvement, la Norvège a été le premier pays à ratifier la Convention n°169 de l'organisation internationale du travail Indigenous and Tribal Peoples Convention de 1990. Le gouvernement et l'opinion ont pris conscience des conditions précaires de la culture sami. Les samis bien qu'ayant la

[50] BERTONI P., BUI-XUAN, O., MATTA-DUVIGNAU, R., BEN AYED C., BERNARD S., & BOISSARD B. (2024). "*Le droit à l'éducation"*, mare & martin, p.57
[51] voir supra
[52] Échelon territorial propre à la Norvège. Sans rentrer dans les détails de la répartition des compétences, en comparaison avec la France, les comtés peuvent être rapprochés d'une fusion entre la région et le département.
[53] GOUVERNEUR, C. (2016) *"Les Saames, le seul peuple "autochtone" d'Europe"*, Le Monde diplomatique (décembre 2016) p.11 (en ligne *:* https://www.monde-diplomatique.fr/2016/12/GOUVERNEUR/56921)
[54] Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56?q=sami

nationalité norvégienne ne sont pas de culture norvégienne ni même germanique. Ils n'ont pas la même langue[55], pas la même religion que la majorité de la population, ces derniers étant chamanistes.
C'est cette minorité que le contenu des enseignements et même la société norvégienne dans son ensemble doit prendre en compte. Dans le programme scolaire national "core curriculum", les samis sont mentionnés dès l'introduction[56], leur histoire et notamment leur oppression par la Norvège est quelque chose que les élèves norvégiens doivent apprendre, dans une logique inclusive et historique sur l'histoire du pays[57].

Au-delà du peuple sami mais toujours sur la question des langues, le norvégien n'est même pas une langue unie. Il y a deux langues norvégiennes, le bokmål et le nynorsk. Le premier est le norvégien historique, avec ce qu'il contient d'influence danoise, les danois ayant régné sur le pays pendant 400 ans. Le nynorsk quant à lui date du XIXe siècle et a été dégagé par un linguiste qui voulait reconstruire le norvégien à partir des dialectes locaux, sans le vernis danois. Aujourd'hui le nynorsk est utilisé couramment par 10 à 15% de la population, principalement à l'ouest du royaume. Il va de soi que les deux langues se ressemblent mais des variations existent et sont perceptibles. Les enfants norvégiens doivent apprendre à se servir des deux, même si la municipalité peut choisir quelle langue utiliser pour les examens écrits[58].

La Norvège et la France sont des Etats unitaires au contraire de l'Espagne qui part ses communautés autonomes et le Parlement propre à chacun qui définit la politique éducative permet clairement de montrer une différenciation de ces Etats dans la façon d'appliquer le droit à l'éducation. Pour autant la Norvège n'a pas de politique linguistique centralisée, comme l'Espagne, elle laisse des libertés aux samis comme l'Espagne aux communautés autonomes, à qui elle reconnaît une certaine forme d'autonomie pour inclure davantage les samis dans la société norvégienne de même que l'Espagne en laissant les communautés gérer la politique linguistique évite une homogénéisation stricte.

3. *Une considération de l'opinion de l'enfant*

En Norvège, la loi relative aux parents et aux enfants dispose, à son article 31, que "*Les opinions de l'enfant seront prises en compte en fonction de son âge et de son degré de maturité. Lorsque l'enfant a atteint l'âge de 12 ans, son opinion a un poids significatif*". Dans le domaine éducatif, avant 12 ans, l'opinion de l'enfant prend peu de place. Néanmoins, à partir de 12-13 ans, ce qui correspond à un changement de cycle scolaire, le mineur commence à choisir son éducation. Cela est dû au fait qu'avant cet âge, la formation est la même pour tous les mineurs. Son opinion est prise en compte de façon continue mais ce n'est pas encore lui qui choisit véritablement. À ce titre, si l'enfant est conseillé pour ses choix éducatifs, en vertu de l'article 16-1 de la Loi sur l'éducation *"La commune et le conseil départemental doivent veiller à ce que les élèves de l'école primaire et de l'enseignement secondaire reçoivent les conseils dont ils ont besoin sur leurs choix éducatifs et professionnels."*
La totale autonomie du mineur dans ses choix éducatifs est fixée à 15, tel que disposé par l'article 32 de la loi relative aux parents et aux enfants: "*Les enfants qui ont atteint l'âge de 15 ans décident eux-mêmes de*

[55] Il y a même plusieurs langues samies dépendant du lieu d'implantation des communautés, mais pour simplifier la diversité langagière de ces langues sera écartée, afin de simplifier les explications.
[56] Core curriculum p4 §3 https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf
[57] Opplæringslova article 1-5 https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=utdanning
[58] Opplæringslova article 3-1

la question du choix de l'éducation et de la demande d'adhésion ou de démission d'une association." Cet âge est à remettre en perspective avec la scolarité obligatoire des 6 à 16 ans. Approchant la fin de cette obligation, qui revenait d'abord aux parents comme responsables légaux. Postérieurement à l'école obligatoire, c'est l'enfant qui devient libre de faire ses propres choix en matière éducative. L'article 24-5 de la Loi sur l'éducation réitère le propos quant à la liberté de choix laissée à l'enfant.
Si le mineur devient totalement autonome de façon tardive, tout est fait antérieurement pour qu'il puisse prendre les bonnes décisions une fois ses 15 ans atteints.

En France, le choix de l'éducation, en particulier de l'orientation, est plus encadré. L'article L331-8 du Code de l'éducation dispose que *"La décision d'orientation est préparée par une observation continue de l'élève. Le choix de l'orientation est de la responsabilité de la famille ou de l'élève quand celui-ci est majeur. Tout désaccord avec la proposition du conseil de classe fait l'objet d'un entretien préalable à la décision du chef d'établissement. Si cette dernière n'est pas conforme à la demande de l'élève ou de sa famille, elle est motivée. La décision d'orientation peut faire l'objet d'une procédure d'appel."*
Cet article est également applicable au sein des établissements d'enseignement privé[59].
L'article D331-32 du même code énonce ensuite dans son 3e alinéa que *: "Lorsque les parents d'un élève ou un élève majeur manifestent leur intention d'interrompre les études en cours de cycle ou avant la présentation au diplôme de fin de cycle, le conseil de classe prend toutes dispositions pour les inciter à achever le cycle et, si besoin est, pour les informer sur les possibilités de formation, y compris le retour ultérieur en formation initiale. L'avis de l'élève mineur est recueilli.* En parallèle, l'article D331-34 dispose notamment que "*Le chef d'établissement prend ensuite les décisions d'orientation dont il informe l'équipe pédagogique, et les notifie aux parents de l'élève ou à l'élève majeur."*
Si le contentieux pourrait être évoqué, il ne paraît pas nécessaire d'aller jusque là. L'enfant mineur est moins pris en considération qu'en Norvège. Le dialogue en France, du point de vue de l'orientation, ne se fait pas entre l'École, représentée par le chef d'établissement et l'enfant, mais bien entre l'École et les parents. Le mineur n'a qu'un rôle secondaire, témoin d'une vision verticale de l'éducation, sans doute est elle à mettre en parallèle avec l'histoire de l'éducation en France et l'instruction, processus qui allait dans le même sens (voir supra).

En Espagne, l'éducation reflète une culture qui valorise la liberté et l'autonomie des enfants, marquée par un rejet des rigidités héritées de la dictature franquiste. Cette transition historique a engendré une pédagogie plus horizontale où les enfants sont perçus comme des individus à part entière.
Cette approche éducative, marquée une sévérité moins importante, trouve son origine dans l'histoire complexe du pays. Comme l'explique la sociologue Marina Subirats : "*l'Espagne ayant été une dictature très rigide pendant 40 ans, il y a eu, pendant la transition, un mouvement de rejet des règles, qui étaient considérées comme des impositions de la dictature, et il y avait un besoin de liberté*"[60].
D'après le même article, les règles en Espagne se caractérisent par leur souplesse. En 2023, le pays se classait treizième au monde pour son indice de liberté éducative, derrière la Belgique et le Chili mais devant la France, selon un classement[61] de l'Université internationale de La Rioja (UNIR). Cette position reflète une évolution notable du système éducatif espagnol, comme l'explique la sociologue : "*une grande partie du personnel enseignant estimait que les règles de l'école étaient imposées aux enfants et qu'il*

[59] article D341-23 du Code de l'éducation
[60] Souron, L. (2024) "L'enfant libre : l'éducation à l'espagole" Equinox magazine (en ligne : https://www.equinoxmagazine.fr/2024/10/02/lenfant-libre-leducation-a-lespagnole/)
[61] SANZ-MAGALLÓN REZGUSTA G., ZURGA CUMARE O. I. (2023)."*La libertad de educación en el mundo : análisis de sus factores potenciadores y su relación con el desempeño educativo y la distribución de la renta*." Colección Educación y Familia, Informe 01. CEU-CEFAS.

fallait leur accorder beaucoup plus de liberté. Non seulement les punitions, mais aussi toute forme de discipline ont été rejetées comme étant imposées".

De cette particularisation du droit à l'éducation il en résulte que les obstacles audit droit sont eux aussi contextuels et fortement liés à l'abstention ou au contraire à l'intervention du pouvoir politique national.

B. Du contenu aux obstacles, l'intervention du pouvoir politique comme acteur en mouvement du droit à l'éducation

Le droit à l'éducation ne se manifeste pas seulement d'un point de vue juridique, il est aussi le miroir de la société à laquelle il s'adresse (1). Il fait en conséquence l'objet de batailles politiques dans sa mise en œuvre (2).

1. *Le droit à l'éducation comme instrument idéologique*

Le droit à l'éducation, loin d'être un simple droit universel garanti, reflète les tensions idéologiques et politiques des sociétés où il est mis en œuvre. Il constitue un levier central pour modeler les valeurs sociales et culturelles, notamment par les choix liés à la place de la religion, au rôle de l'État, et à la nature des programmes scolaires.

En France, le droit à l'éducation a historiquement été associé à un idéal laïque visant à garantir la neutralité de l'enseignement. Le point de bascule se situe à l'époque des Lumières, où l'éducation devient un enjeu central. Cette transformation s'incarne particulièrement avec l'*Encyclopédie*, entreprise dirigée par Diderot et d'Alembert. Pour la première fois, un ouvrage rassemble des philosophes ainsi que des spécialistes des savoirs scientifiques et techniques, dans une démarche visant à produire un travail accessible à tous. L'objectif n'est pas de créer une œuvre érudite réservée à une élite, mais de diffuser les connaissances pour éclairer et instruire le plus grand nombre.
Dans la lignée des travaux de Condorcet, précédemment évoqué, Victor Hugo, dans son discours visionnaire, défendait l'idée d'une instruction gratuite, obligatoire et laïque, posant les bases de l'approche française contemporaine : "*Je veux, je le déclare, la liberté d'enseignement ; mais je veux la surveillance de l'État, et comme je veux cette surveillance effective, je veux l'État laïque, purement laïque, exclusivement laïque*."
Hugo, qui était pourtant croyant, lutte contre le parti clérical et refuse de "*mêler le prêtre au professeur*". "*Je veux l'enseignement comme une dérision de faire surveiller, au nom de l'État, par le clergé l'enseignement du clergé. En un mot, je veux, je le répète, ce que voulaient nos pères, l'Église chez elle et l'État chez lui*."
C'est ici que sont posées les bases de la future loi de Séparation des Églises et de l'État. En attendant, et en dépit d'un discours puissant et remarqué, à l'Assemblée, la loi Falloux est votée. Il faudra attendre trente ans pour que le rêve d'instruction obligatoire, gratuite et laïque devienne réalité.
Sous l'impulsion de Jules Ferry, le droit à l'éducation en France s'inscrit dans une logique républicaine visant à construire une société fondée sur l'égalité et la cohésion nationale. Ferry, nommé ministre de l'Instruction publique en 1879, prévoit que ses lois inscrivent définitivement l'école dans une neutralité confessionnelle, qui, selon lui, est une condition nécessaire à la laïcité de l'État et de la société : "*Nous ne pouvons remettre qu'à un pouvoir civil, laïc, la surintendance de l'école populaire, et [...] nous tenons,*

comme à un article de notre foi démocratique, au principe de la neutralité confessionnelle." La loi de 1882 substitue ainsi l'instruction morale et religieuse par une instruction morale et civique. En complément, la loi de 1886 impose la neutralité des enseignants, renforçant l'idée que l'école doit être un espace libéré de toute influence religieuse, formant des citoyens autonomes et libres dans leurs croyances.

La laïcité française a évolué, notamment avec la loi du 15 mars 2004 (loi n° 2004-228) interdisant le port de signes religieux ostensibles à l'école. Justifiée comme une mesure pour préserver la neutralité scolaire et protéger la liberté de conscience, elle a également été critiquée pour cibler les jeunes filles musulmanes, renforçant selon certains auteurs une relégation communautaire. Cette "nouvelle laïcité" illustre un glissement idéologique : alors que la loi de 1905 visait à garantir un pluralisme inclusif, celle de 2004 est parfois perçue comme un moyen de neutraliser l'expression religieuse dans la sphère publique. Ce débat met en lumière le rôle de l'État comme arbitre des tensions entre diversité culturelle et uniformité républicaine.

En Espagne, le droit à l'éducation reflète également une tension idéologique profonde notamment dans le cadre du pluralisme institutionnel et de l'équilibre entre droits parentaux, liberté académique et principes constitutionnels. L'article 27 de la Constitution espagnole garantit notamment le droit des parents de choisir l'orientation éducative de leurs enfants, un aspect central de la formation morale et religieuse. Ce droit ne se limite pas au choix de l'établissement scolaire ; il s'exerce aussi dans les écoles publiques, où les parents doivent pouvoir orienter les valeurs inculquées à leurs enfants. Par exemple, le Tribunal suprême espagnol, dans son arrêt du 12 décembre 2009, a confirmé leur droit à être consultés sur la langue d'enseignement, ce qui souligne l'importance de leur rôle dans la configuration éducative. Cependant, cette liberté parentale coexiste avec d'autres principes constitutionnels, notamment la liberté académique des enseignants (art. 20 CE). Cette liberté inclut l'absence de censure ou de contrôle idéologique par l'État, mais pose aussi la question d'éventuels conflits avec l'idéologie des établissements éducatifs. Les pouvoirs publics espagnols ont ainsi interdit aux écoles publiques d'imposer des enseignements ayant pour objectif la formation morale et religieuse des élèves, réservant cette mission exclusivement aux parents dans le cadre de leurs convictions personnelles. L'éducation religieuse, en particulier, devient un terrain d'expression des tensions entre droits parentaux, libertés individuelles des enfants et neutralité institutionnelle. Comme l'explique M.A. Asensio dans son ouvrage sur le droit des parents à transmettre la foi religieuse à leurs enfants[62], l'autorité parentale est une fonction exercée dans l'intérêt des mineurs, qui implique à la fois des droits et des devoirs vis-à-vis de l'État. Cette responsabilité éducative inclut le droit de transmettre des valeurs religieuses, mais elle est conditionnée par le respect des droits individuels des enfants eux-mêmes, dont la capacité à exercer leur liberté religieuse dépend de leur maturité et de leur degré d'autonomie.
La loi organique sur la liberté religieuse (7/1980) reconnaît le droit des parents à choisir une éducation morale et religieuse pour les enfants, conforme à leurs convictions.
Toutefois, ce principe se heurte à des limites, notamment pour les mineurs non émancipés. Asensio souligne que les enfants détiennent la liberté religieuse, mais son exercice est conditionné par leur maturité et leur capacité d'agir. Cela soulève une question fondamentale : l'éducation religieuse relève-t-elle de l'autorité parentale ou de l'autonomie progressive de l'enfant ?
L'auteur note un conflit entre deux cadres juridiques espagnols : la Loi organique sur la liberté religieuse

[62]ASENSIO, M. A. (2014) « Le droit des parents de choisir l'éducation religieuse de leurs enfants et de leur transmettre la foi en tant que contenu du droit à la liberté religieuse », Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, numéro 36.

(LOLR), qui semble accorder ce droit uniquement aux mineurs émancipés, et la Loi organique sur la protection juridique des mineurs (LOPJM), qui met en avant leur condition juridique. Ce débat révèle un enjeu plus large : la manière dont l'éducation peut devenir un vecteur d'idéologie dans une société démocratique, en équilibrant la liberté des familles, les droits des enfants, et la neutralité de l'État, et il avance des implications profondes pour le système éducatif espagnol, où l'éducation religieuse reste un sujet de clivage politique. Des gouvernements successifs ont modifié les programmes scolaires pour refléter leurs priorités idéologiques. Par exemple, les gouvernements conservateurs ont renforcé l'éducation religieuse dans les écoles publiques, tandis que les progressistes ont favorisé des approches laïques ou éthiques. La loi organique modifiant la loi organique de l'éducation (LOMLOE) de 2020, émanant du gouvernement socialiste, est revenue sur nombre de dispositions qu'avaient établie la loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation (LOMCE) de 2013, issu du parti populaire (PP, droite conservatrice), notamment en matière de subvention de certains établissements privés et sur le programme éducatif, qui elle même était revenue sur la loi organique de l'éducation (LOE) de 2006 (émanant à l'époque d'un gouvernement socialiste). Cette alternance met en évidence le rôle de l'éducation comme champ de bataille idéologique. Ainsi, la construction du droit à l'éducation en Espagne illustre comment il peut devenir un instrument idéologique, en structurant la coexistence entre pluralisme, liberté et démocratie. Les droits parentaux, bien que centraux, sont encadrés par des principes constitutionnels plus larges, notamment la protection des mineurs et le respect des libertés fondamentales. Ce cadre témoigne d'une volonté de préserver une neutralité éducative, tout en garantissant un espace de choix pour les familles et un respect des diversités culturelles et religieuses.

En Norvège, le droit à l'éducation est profondément ancré dans une conception démocratique et égalitaire de la société. Les autorités considèrent l'école comme un outil essentiel pour former des citoyens éclairés, autonomes et participatifs, au cœur des idéaux démocratiques norvégiens[63]. La Constitution garantit une éducation gratuite pour tous, tandis que les principes directeurs des programmes scolaires mettent l'accent sur des valeurs universelles comme la démocratie, les droits humains et la durabilité environnementale. La pédagogie norvégienne privilégie le développement de la pensée critique et l'inclusion, tout en respectant la diversité culturelle et religieuse. L'éducation religieuse, par exemple, fait partie du tronc commun, mais elle est dispensée de manière neutre, visant à favoriser la compréhension des différentes croyances sans prosélytisme, afin de promouvoir le pluralisme et la tolérance. De plus, la Norvège se distingue par sa capacité à équilibrer centralisation et autonomie locale : l'État définit les grandes orientations éducatives, mais la mise en œuvre est confiée aux communes et comtés (correspondant à l'échelle départementale) permettant une adaptation aux spécificités locales tout en maintenant une unité nationale. En outre, le système scolaire norvégien s'efforce de garantir une égalité des chances effective, intégrant des mesures de soutien pour les élèves en difficulté.. Ce modèle fait de l'éducation un espace où l'égalité sociale et l'inclusion s'articulent avec une vision idéologique forte : celle d'une société démocratique capable de relever les défis du pluralisme et du respect des droits fondamentaux. Cependant, il n'existe pas d'écoles musulmanes pour enfants en Norvège. Bien que l'école musulmane Urtehagen à Oslo soit active, elle n'accueille pas de jeunes élèves. La Direction de l'éducation avait par exemple refusé de donner l'agrément pour créer une école musulmane en 2018 au motif qu'une école confessionnelle musulmane pourrait avoir de mauvaises conséquences pour les élèves qui chercheraient à s'intégrer[64]. En revanche, les écoles religieuses chrétiennes sont autorisées et relativement nombreuses,

[63] Opplæringslova article 1-3 https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30
[64] Voir l'article du journal *Klar Tale* du 17 avril 2018 https://www.klartale.no/norge/2018/04/17/nei-til-muslimsk-skole-igjen/

bien qu'il soit difficile d'établir précisément leur nombre actuel. Il y a encore aujourd'hui une inégalité entre les religions. D'une certaine façon, la religion musulmane n'est pas encore totalement acceptée par les pouvoirs publics dans le domaine éducatif.

Malgré tout, le droit à l'éducation est profondément marqué par des tensions idéologiques liées à la place de la religion dans une société de plus en plus sécularisée. La Constitution norvégienne, bien qu'ayant longtemps affirmé une identité chrétienne explicite, reflète aujourd'hui une transition vers un modèle où la liberté de religion et la neutralité de l'État jouent un rôle central.
Dans la grande partie "*A. De la forme du Gouvernement et de la religion*" de la Constitution du 17 mai 1814, l'article 2 à été modifié le 21 mai 2012, puis est entré en vigueur le 15 juin de la même année, passant de : "*Tous les habitants du royaume jouissent du droit d'exercer librement leur religion. La religion évangélique luthérienne demeure la religion officielle de l'État. Les habitants qui la professent sont tenus d'y élever leurs enfants*." à : "*La base de nos valeurs reste notre héritage chrétien et humaniste. La présente Constitution garantit la démocratie, la primauté du droit et les droits de l'homme*."
Cette évolution se manifeste particulièrement dans l'éducation, où les écoles publiques sont tenues de promouvoir une compréhension des différentes traditions religieuses tout en respectant la liberté de conscience des élèves.
Un élément clé de ce système est l'enseignement des religions, philosophies de vie et éthique, KRLE, anciennement KRL. Cet enseignement, obligatoire dans le tronc commun, vise à présenter de manière objective les grandes religions du monde, tout en incluant des perspectives non religieuses comme l'humanisme. Cependant, l'introduction de ce programme a suscité des controverses idéologiques. En 2007, la Cour européenne des droits de l'homme a jugé dans l'affaire *Folgerø et autres c. Norvège* que l'ancien programme KRL violait le droit des parents à éduquer leurs enfants selon leurs convictions religieuses, car il était perçu comme privilégiant la religion chrétienne. En réponse, la Norvège a ajusté son approche pour renforcer la neutralité et le pluralisme dans le contenu éducatif.
Dans ce cadre, les écoles doivent garantir que les pratiques religieuses n'impliquent pas d'endoctrinement, tout en reconnaissant que la culture chrétienne a historiquement façonné le pays. Cette tension entre neutralité et héritage religieux illustre l'enjeu idéologique de l'éducation norvégienne : former des citoyens capables de naviguer dans un paysage multiculturel, sans imposer une vision unilatérale.

Ainsi, la construction du droit à l'éducation en Espagne illustre comment il peut devenir un instrument idéologique, en structurant la coexistence entre pluralisme, liberté et démocratie. Les droits parentaux, bien que centraux, sont encadrés par des principes constitutionnels plus larges, notamment la protection des mineurs et le respect des libertés fondamentales. Ce cadre témoigne d'une volonté de préserver une neutralité éducative, tout en garantissant un espace de choix pour les familles et un respect des diversités culturelles et religieuses.

2. *Des obstacles dans l'exercice du droit à l'éducation, la passivité des pouvoirs publics*

Le droit à l'éducation peut être difficile d'accès pour certaines populations en raison de l'attentisme de l'État, c'est-à-dire son manque d'intervention alors que son rôle de protecteur des administrés pourrait être envisagé. Ces communautés ne jouissent dans ce cas pas d'un droit à l'éducation pleinement effectif. C'est cette effectivité que l'État devrait avoir pour but de combler via des mesures. Les minorités qui souffrent le plus de ne pas avoir un accès égal à l'éducation ne sont pas les mêmes selon

les pays, en raison de variations culturelles et ethniques au sein de la population, raison pour laquelle il sera question des gitans en Espagne et des samis en Norvège.
Pour le cas français, les plus discriminés ont tendance à être effacés par l'"universalisme républicain" du fait de son traitement indifférencié des élèves. L'accent n'est pas mis sur une communauté particulière, l'universalisme républicain comme modèle politique implique de faire comme si la diversité n'existait pas. Comme le souligne Dominique Schnapper, ancienne membre du Conseil constitutionnel, "*[l]'universel républicain n'a jamais été une description de la réalité*"[65]. Ce dernier rend difficile une étude détaillée sur les minorités ethniques en France, les principaux travaux effectués en France n'approchant cette question qu'à travers une surdétermination sociale, laissant de côté des questions de discriminations particulières que certaines minorités pourraient subir, notamment dans le cadre éducatif[66]. Le sociologue Choukri Ben Ayed relève ainsi le "*très grand retard pris dans la sociologie de l'éducation française dans l'étude des relations entre ethnicité et éducation*", alors même que selon Jean Paul Payet avance que "*l'occultation de l'ethnicité à l'école paraît conduire à la mise en œuvre occulte d'une série de discriminations fines en défaveur des enfants d'origine étrangère et de leurs familles*"[67].

Pour revenir sur la question particulière des Roms et évoquer quelques chiffres, 10 à 12 millions de membres de communautés itinérantes vivraient sur le continent européen selon le Conseil de l'Europe[68], avec plus de 6 millions dans les 28 États membres de l'Union européenne.
Il s'agit de la minorité ethnique la plus importante en Europe, bien qu'ils ne représentent que 1,2% de la population de l'Union. La France est moins affectée par la question liée à la communauté gitane, tout simplement parce que leur nombre est inférieur à celui qu'on trouve en Espagne : on en compte environ 750 000, ce qui représente 1,63% de leur population alors qu'en France, leur nombre est estimé à 400 000, soit 0,62% de la population nationale. Et comme nous l'avons précisé auparavant, quant aux situations de discriminations ethniques, la question est bien moins explorée en France qu'elle ne peut l'être en Espagne avec un ensemble de recherches et d'observations qui ont mis en lumière la condition des gitans dans le pays. Il convient de préciser que la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (*connu sous le sigle d'ECRI pour European Commission against Racism and Intolerance*) retient particulièrement la situation de ségrégation scolaire de la communauté gitane en Espagne, ce qu'elle ne fait pas pour la France[69].
Aussi, comme indiqué plus haut, le nombre de Samis est estimé à environ 85 000 entre la Suède, la Finlande, la Russie et la Norvège, où ils sont à peu près 40 000, soit 0,72% de la population[70].

La discrimination dans le système scolaire reste problématique car c'est toute une minorité qui soufre d'un mauvais environnement éducatif et qui est ainsi plus moins découragée de s'intégrer dans le système scolaire. C'est un frein au droit à l'éducation lié aussi à un manque de solution structurelle autant qu' à des comportements individuels. Comme cela est indiqué dans l'affaire *Oršuš c Croatie* du 16 mars 2010, il s'agissait d'évaluer s'il existe "*une politique consistant à placer automatiquement les élèves roms dans des classes séparées dans les écoles concernées*".

---

[65] Guimond, S. (2019) . *"Chapitre 4. L'universalisme républicain et la politique de laïcité" dans "Les politiques de diversité Antidote à l'intolérance et à la radicalisation".* (p. 103 -147)
[66] Ben Ayed, C. (2011) . *"Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ?*" Le Sociographe, n° 34, p. 65-78
[67] Payet J.P., (1992) "Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue", *Revue française de pédagogie*, 102 p. 59-69
[68] Les Roms en Europe (2014) - Touteleurope.eu (en ligne : https://www.touteleurope.eu/societe/les-roms-en-europe/)
[69] Rapport de l'ECRI sur l'Espagne (2017) et Rapport de l'ECRI sur la France (2022)
[70] Coté, G. (2023) "Les samis et la Suède ; entre réconciliation et dissensions" Perspective Monde, Université de Sherbrooke (en ligne : https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMAnalyse/3383#:~:text=Les%20Samis%20sont%20de%20plus,000%20et%20100%20000%20nomades)

Dans l'arrêt de la Cour européenne des droits de l'homme (CEDH) du 5 juin 2008, *Sampanis et autres contre Grèce*, la charge de la preuve de la discrimination indirecte à l'encontre des gitans a été inversée. Cet arrêt a établi que les autorités publiques doivent démontrer que des mesures apparemment neutres, mais qui affectent de manière disproportionnée une communauté spécifique, ne constituent pas de la discrimination. En Espagne, bien que le cadre juridique reconnaisse le droit universel à l'éducation, sa mise en œuvre au bénéfice de la communauté gitane demeure inachevée, ceux-ci sont confrontés à des conditions socio-économiques défavorables qui exacerbent les inégalités. Par ailleurs, des initiatives européennes et nationales tentent de promouvoir l'inclusion des enfants gitans, mais ces efforts peinent à surmonter les préjugés culturels et institutionnels profondément enracinés. Bien que le système éducatif doit servir à compenser ce déséquilibre flagrant, il est certain que, comme le souligne le Conseil national du peuple gitan (CEPG), la dynamique des établissements eux-mêmes contribue parfois même au contraire. C'est-à-dire, à approfondir l'inégalité des minorités ethniques comme le peuple tsigane, mais aussi d'autres comme les maghrébins dans le cas de l'Espagne.
Selon l'Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, une partie considérable des élèves tsiganes (28 %) sont scolarisés dans des établissements mixtes (où il n'y a que des élèves tsiganes ou issus de l'immigration). De plus, dans toutes les villes espagnoles ou dans la grande majorité d'entre elles, il existe des centres mixtes où seuls des élèves gitans et parfois des élèves d'origine étrangère sont présents[71].

De la même manière, la Norvège a aussi au sein de son territoire une communauté spécifique évoquée précédemment, les samis.
Plusieurs rapports datant des années 80 ont fait état de la possible extinction de leur langue et ont promu un statut à cette dernière et même d'intégrer le sami comme langue au sein du système éducatif comme langue d'apprentissage. Un rapport de 2021 du parlement de Karasjok considérait d'ailleurs qu'il y avait de véritables lacunes dans l'enseignement de leur langue. Le Parlement fait état que les dispositions éducatives concernant les Samis seraient inadéquates. Ces incapacités à répondre aux besoins linguistiques des samis témoignent d'une insuffisance pratique des pouvoirs publics vis-à-vis de la communauté.
Un autre rapport, daté de 2024 fait état des discriminations concernant les samis dans plusieurs pays, dont la Norvège[72]. Les stéréotypes sont encore ancrés envers les samis. 20% de la population ayant un lien fort avec cette culture a été discriminée dans le contexte éducatif contre 4% pour une personne n'ayant pas ce lien. Le manque d'enseignement de la langue demeure un problème, les enseignants manquent de connaissances sur la culture autochtone et ne parviennent pas à combler ces lacunes. Les samis restent perçus comme différents et ainsi de nombreuses personnes refusent de s'identifier comme tel et évitent par exemple de porter les vêtements traditionnels ou d'apprendre le sami. Pourtant plusieurs solutions existent, notamment le renforcement de la langue samie dans les institutions éducatives ainsi que dans la recherche ou l'inclusion des peuples samis dans les projets éducatifs.

Dans ces deux cas, ce sont des communautés spécifiques à ces pays même si ce sont deux problèmes opposés. Les gitans sont déconsidérés à travers leur placement dans des écoles spécialisées sans être

[71] MARTINEZ COLLADO, M. (2023) *"La desigualdad educativa se ceba con el pueblo gitano ante la falta de politicas contra la segregacion"*, Publico (en ligne : https://www.publico.es/sociedad/desigualdad-educativa-ceba-pueblo-gitano-falta-politicas-segregacion.html)
[72] Rapport de l'Institut norvégien de santé publique pour les services de santé de 2024, p.15 https://www.fhi.no/contentassets/be3ab627824c47198c6837c61596dd30/hets-og-diskriminering-av-samer-en-systematisk-hurtigoversikt-rapport-2024.pdf

intégrés au reste de la population. À l'inverse, les enfants samis sont inscrits dans des écoles norvégiennes au même titre que tous les autres enfants et sont discriminés au sein de ces écoles. Ce qui rejoint ces deux minorités c'est leur discrimination, directement dans le premier cas mais aussi indirectement dans le second cas. La Norvège a réussi à intégrer juridiquement ces enfants dans les écoles mais c'est le changement de mentalité ainsi que l'application des mesures qui ne s'est pas fait là où en Espagne il y a encore une séparation formelle, et de fait, sociale.

En Espagne, en Norvège et en France, un point commun est néanmoins à relever, si l'on excepte les communautés liées à la culture du pays, ce sont souvent les mêmes minorités qui voient leur droit à l'éducation altéré.
C'est notamment vrai pour les enfants d'immigrés bien que d'autres groupes sociaux pourraient être étudiés, comme les classes populaires, les membres de la communauté LGBT ou les femmes en Espagne.

Les problèmes de l'accès à l'éducation dans ces trois pays sera examiné par plusieurs angles, le programme, la ségrégation urbaine et le racisme latent des institutions, sans pour autant que ces problématiques ne soient totalement exclusives à chaque pays.

En Espagne une des problématiques est celle des programmes scolaires. L'immigration est asymétrique au sein du pays, certaines communautés autonomes y sont davantage confrontées. Les programmes ne sont pas forcément adaptés à cette nouvelle population. L'UNESCO mentionne l'éducation interculturelle est définie dans un rapport de 2006 et la définit notamment par "*des programmes encourageant le dialogue entre étudiants de différentes cultures, croyances et religions, l'éducation peut apporter une contribution importante et significative à des sociétés durables et tolérantes*"[73]. L'éducation interculturelle revient à inclure des éléments d'autres cultures au sein d'un programme scolaire unique afin de permettre une plus grande inclusivité. Il apparaît que, selon les critiques, la pratique en Espagne serait inégale entre les communautés autonomes[74], conséquence du régionalisme espagnol. La présence d'une nouvelle communauté infra nationale se traduit dans les programmes nationaux mais aussi dans des contextes plus locaux, à l'échelle urbaine dans la composition des classes.

La ségrégation scolaire existe en Norvège et est un vrai problème. Elle a engendré une différenciation des élèves, notamment dans les grandes villes. Oslo par exemple, se distingue entre un ouest riche et un est pauvre. Les écoles norvégiennes ont souhaité s'adapter au classement PISA afin d'y être mieux classées. Elles ont voulu être plus efficaces, plus performantes et ont suivi un programme strict. Il y a donc eu une ségrégation ethnique en classe visant à discriminer les minorités, sur la base de compétences linguistiques[75]. La répartition des élèves s'est faite par la création de classes spécifiques. C'est aussi la conséquence d'une structure, d'un système éducatif qui discrimine volontairement et qui valorise certaines capacités plutôt que d'autres. Les élèves ne réussissant pas à s'adapter se désengageant de l'école peu à peu.

---

[73] Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle P.7 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre
[74] GARRETTA BOCHACA, J. (2012) . "*La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne*". Revue internationale de l'éducation familiale, n° 31(1), 13-29. https://doi.org/10.3917/rief.031.0013.
https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2012-1-page-13?lang=fr
[75] BEACH, D., FRITZSCHE, B., KAKOS, M. (2019). *"Stigmatisation, identity, and educational exclusion in postindustrial societies: A qualitative synthesis of research from UK, Germany, and the Nordic countries". Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, *13*(1), 54–67. https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490716

Si des dispositifs ont été mises en place en France pour suivre les enfants nouvellement arrivés, comme l'unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)[76] et ainsi assurer un accès formel à l'éducation, la considération des personnes d'origine étrangère au sein du système scolaire fait débat.
Un rapport de 2010 du ministère de l'éducation nationale disait que "*les enfants d'immigrés ne semblent souffrir ni de discrimination en matière d'orientation, ni en matière d'évaluation*"[77], les discriminations en tant que traitements inégalitaires des élèves par l'École semblent exister, au même titre que sur le marché du travail. Pourtant, un rapport du 24 novembre dernier de l'INSEE montre que les personnes d'origine immigrée seraient moins bien traitées à l'école que les français sans cette ascendance. Toujours selon cette étude, les descendants d'immigrés, et notamment ceux issus de pays non européens, particulièrement du continent africain, considèrent dans 19% des cas avoir été moins bien traités dans leur orientation en raison de motifs discriminatoires, contre 8% pour ceux issus du continent européen[78]. Par conséquent, la discrimination semble exister dans le contexte éducatif français, ce qui est un frein à un droit à l'éducation pourtant garanti matériellement.

Dans tous ces pays, les enfants d'immigrés font partie des groupes sociaux qui sont les moins bien lotis et même discriminés alors même que des mécanismes ont été créés pour les soutenir. Les parents peinent à se repérer dans tous les services administratifs du pays d'accueil. Les enfants avec des besoins spéciaux ressentent à l'école obligatoire que leur environnement d'apprentissage est de moindre qualité que celui des autres étudiants. Leur droit à l'éducation s'en trouve ainsi affecté par le fait qu'il est de moindre qualité et qu'il peut aboutir à terme à des différences éducatives au sein du pays, en fonction du groupe social d'appartenance. La ségrégation questionne l'inclusivité du système éducatif et sa capacité à répondre aux inégalités liée à l'organisation du territoire ainsi qu'aux différences culturelles entre les élèves.
Il y peut y avoir de plus un discours racialiste et assimilateur des politiques couplé à une approche néo-libérale et marchande de l'éducation. C'est notamment le cas en France où les écoles privées sont moins fréquentées par les enfants issus de l'immigration, parfois en raison d'une discrimination volontaire de ces établissemnts[79]. C'est aussi lié à un certain clivage politique. Les partis d'extrême droite, n'ont conformément à leur logique politique, aucune envie et aucun intérêt à intégrer des élèves éléments issus d'une culture étrangère, ni même à assurer une forme d'éducation de ces enfants.

Les sociologues Choukri Ben Ayed et Pierre Bourdieu, révèlent que l'école, conçue sur le mythe de la méritocratie, reproduit des structures sociales inégalitaires. L'égalité des chances est fragilisée par des pratiques pédagogiques standardisées, souvent inadaptées à la diversité des élèves. Ces trois exemples montrent d'une certaine manière les faillites du droit à l'éducation qui homogénéise l'éducation sans parfois prendre en compte les spécificités de certaines catégories sociales. Certaines de ces catégories peuvent cumuler les désavantages. Ce serait par exemple le cas des personnes transgenres avec un handicap moteur. C'est pour cette raison que l'école se doit d'être inclusive et adaptée à tout le monde afin de permettre un droit à l'éducation pleinement effectif à chacun.

---

[76] Organisation de la scolarité des élèves allophones (Circulaire n° 2012-141 du 2/10/2012), Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n°37 du 11 octobre 2012 https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm

[77] BRINBAUM Y. "Trajectoires scolaires des enfants d'immigrés jusqu'au Baccalauréat : Rôle de l'origine et du genre" LISE et CEET, Conservatoire national des arts et métiers,p.7
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-2019-EF100-article-04_1221890.pdf

[78] ROUBHAN O., TANNEAU P., SIMON P. (2024) "Le sentiment de discrimination persiste à la deuxième génération" France, portrait social – Insee Références – Édition 2024 https://www.insee.fr/fr/statistiques/8242403?sommaire=8242421

[79] DU PARQUER, L., BRODATY, T., PETIT, P. (2014) *"La discrimination à l'entrée des établissements scolaires privés : Les résultats d'une expérience contrôlée"* Travail, Emploi et Politiques Publiques (CNRS) (en ligne : https://shs.hal.science/halshs-00943311/)

BIBLIOGRAPHIE PRINCIPALE

Ouvrages doctrinaux :

- BERTONI P., BUI-XUAN, O., MATTA-DUVIGNAU, R., BEN AYED, C., BERNARD S., & BOISSARD B. (2024). "*Le droit à l'éducation"*, mare & martin
- GOUTTENOIRE, A. BONFILS, P. (2021) "*Droit des mineurs*", 3e édition, Dalloz, Précis
- HAUGLI T., NYLUND A., SIGURDSEN R., BENDIKSEN L. (2020) "*Children's Constitutional Rights in the Nordic Countries*", Brill | Nijhoff, Chapter 8
- HUESO, L. (2012). *"El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional"*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales

Articles de revue :

- ABRISKETA URIARTE J. (2014) "*El Derecho a La Educación y Los Derechos En La Educación En España : Análisis Crítico De La LOMCE"* International Multilingual Journal of Contemporary Research
- BEACH, D., FRITZSCHE, B., & KAKOS, M. (2019). *"Stigmatisation, identity, and educational exclusion in postindustrial societies: A qualitative synthesis of research from UK, Germany, and the Nordic countries"*. Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 13(1), 54–67.
- BRODERSTAD E. (2022) "*Sámi education between law and politics – The Sámi-Norwegian context*" dans Olsen, T. A. & Sollid, H. "*Indigenising Education and Citizenship : Perspectives on Policies and Practices From Sápmi and Beyond*" Scandinavian University Press
- CALDERON ALMENDROS I. (2021) "*Retóricas, posibilidades e infancias desgarradas. Sobre la educación inclusiva en la LOMLOE*", Cuadernos de Pedagogía
- CORRAL-GRANADOS, A., RAPP, A. C., & SMEPLASS, E. (2023). "*Nordic challenges related to exclusion and local responses in Swedish, Finnish, and Norwegian urban compulsory education*". *Education Inquiry*, 1–32. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2163002
- DEBÈNE M. (2023) *"À propos des principes généraux de l'éducation"*, Titre VII [en ligne], n° 12, L'enseignement. URL complète : https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/a-propos-des-principes-generaux-de-l-education
- DIAZ REVORIO, F. (1998) "*El derecho a la educación"* Parlamento y Constitución. Anuario Núm. 2 p. 267-305
- Folkehelseinstituttet - FHI RAPPORT 2024 FORSKNINGSKARTLEGGING *"Hets og diskriminering av samer: en systematisk hurtigoversikt"*
- GONZÁLEZ ESCUDERO A. (2011) "*Sinopsis artículo 27, Título I. De los derechos y deberes fundamentales*", Letrada de la Cortes Generales
- STRØMMEN LILE H. (2019) "*The Realisation of Human Rights Education in Norway*", Nordic Journal of Human Rights, 37:2, 143-161https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490716
- VIDAL PRADO, C. (2017) "*El derecho a la educación en España. Bases constitucionales para el acuerdo y cuestiones controvertidas*", colección Debates Constitucionales, Marcial Pons y Fundación Giménez Abad 144 páginas

Textes internationaux :

- Déclaration universelle des Droits de l'Homme ;
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ;
- Convention internationale des droits de l'enfant ;
- Convention européenne des Droits de l'Homme ;
- Pacte international relatif aux droits civils et politiques.

Rapports :

- AG des Nations Unies. Rapport de la Haute-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. (2019) "*Autonomiser les enfants handicapés aux fins de la réalisation de leurs droits de l'homme, y compris par l'éducation inclusive*", Conseil des droits de l'homme, 40e session
- AG des Nations Unies. Rapport de la Haute-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme. (2019) "*Rapport sur le Forum social de 2019*", Conseil des droits de l'homme, 43e session
- Rapports de l'ECRI sur l'Espagne adopté le 5 décembre 2017 ;
- Rapports de l'ECRI sur la Norvège adopté le 4 décembre 2020 ;
- Rapport de l'ECRI sur la France adopté le 28 juin 2022.

Références juridiques nationales :

France :

- Constitution de la Ve République de 1958 ;
- Code de l'éducation ;
- Code pénal ;
- Code civil.

Espagne :

- Constitution espagnole de 1978 ;
- Loi Organique sur l'Éducation ;
- Loi Organique Modifiant la Loi Organique sur l'Éducation ;
- Code pénal ;
- Code civil.

Norvège :

- Constitution norvégienne de 1814 ;
- Code pénal ;
- Loi sur l'éducation ;
- Loi relative aux parents et aux enfants ;
- Loi relative aux jeunes enfants ;
- Loi relative aux Samis.